

Numéro 10 / Année 2015

Synergies Europe

Revue du GERFLINT

**Louis Porcher (1940-2014) :
Visionnaire, Stratège, Polémiste**

Coordonné par Jacques Cortès



GERFLINT



Synergies Europe

Numéro 10 / Année 2015

Louis Porcher (1940 -2014) :
Visionnaire, Stratège, Polémiste

Coordonné par Jacques Cortès



REVUE DU GERFLINT
2015

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Europe est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte à la coopération scientifique, linguistique et culturelle dans tous les domaines des sciences du langage et de la communication internationale.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Europe, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Europe** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Europe*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1951-6088 / ISSN en ligne 2260-653X

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président

Jean-René Garcia, Professeur de Droit
Université Paris 13 -Sorbonne Paris Cité.

Conseiller auprès des Secrétaires perpétuels de l'Académie des sciences, France

Rédacteur en chef

Abdou Elimam, Docteur d'État de l'Université de Rouen (France) et Professeur de Linguistique.

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-lès-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact de la rédaction

synergies.europe.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Serge Borg, Professeur à l'Université de Franche Comté (France) ; Constantin Dorin Domuta, Directeur des programmes de recherche à l'Académie roumaine, filiale de Cluj-Napoca (Roumanie); Clara Ferrão Tavares, Professeur à l'Université d'Aveiro (Portugal) ; Michael Kelly, Professeur à l'Université de Southampton (Royaume-Uni) ; Aleksandra Ljalikova, Maître de Conférences à l'Université de Tallinn (Estonie) ; Nelson Vallejo Gomez, Chargé de Mission Amériques – FMSH - (France).

Comité de lecture

Albert Cortès (Inspecteur, Historien, France); Chantal Forestal (Aix Marseille Université, France), Paulina Ledovskikh (Université Paris-Dauphine, France) ; Sylvie Lizard (Université de Rouen, France), Daniel Modard (Université de Rouen, France).

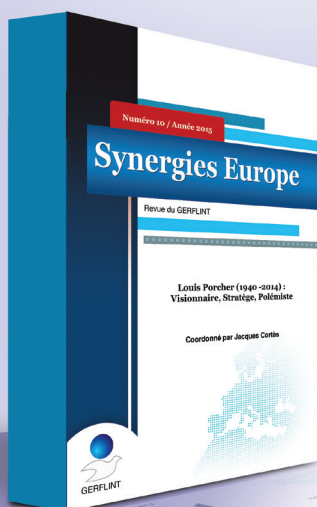
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Europe n° 10 / 2015
<http://gerflint.fr/synergies-europe>



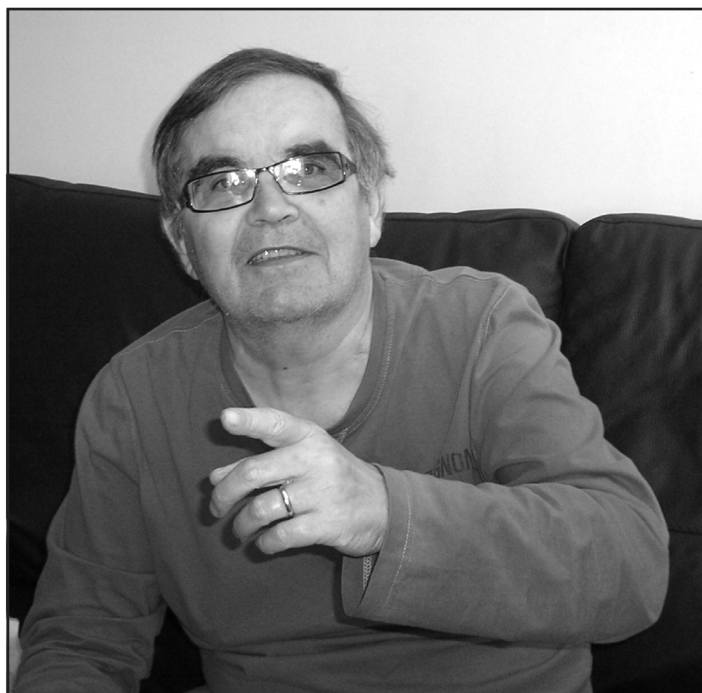
Indexations et références

DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
ROAD
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies Europe, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Crédit photo reproduit avec l'aimable autorisation d'Élisabeth Guimbretière.

Louis Porcher (1940 -2014) : Visionnaire, Stratège, Polémiste

Coordonné par Jacques Cortès



Sommaire



Préface suivie de la présentation des recherches

Jacques Cortès	11
Sous les auspices de Louis Porcher	
Encore et toujours la didactique des langues	

Contributions

André Abbou	31
A la recherche de la francophonie perdue. Mémoire d'un acteur engagé, déçu et perplexe	

Sophie Aubin	39
<i>Libres propos</i> à la lumière de Louis Porcher : liberté, égalité et apprentissage du français	

Marie Berchoud	59
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	

Serge Borg	71
Plasticité des concepts et pérennité épistémologique : Les théories de Louis Porcher à l'épreuve du temps	

Jacques Cortès	81
Louis Porcher romancier de fiction : <i>Archives de la Presqu'île Légende</i>	

Jacques Demorgon	99
La pensée antagoniste chez Louis Porcher	

Clara Ferrão Tavares	121
L'intéressant et le démonstratif : à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques	

Claude Germain	141
Le concept <i>universel-singulier</i> de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues	

François Mariet	153
École parallèle et dictature des médias par gros temps numériques	
Laurence Vignes	160
<i>Pour la beauté du geste</i> : plaidoyer pour une didactique de la gestualité	

Annexes

Profil des auteurs de ce numéro	177
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Europe</i>	181
Le GERFLINT et ses publications	185

Synergies Europe n° 10 / 2015



Préface
suivie de la présentation
des recherches



Sous les auspices de Louis Porcher
Encore et toujours la didactique des langues



Jacques Cortès

Professeur émérite de l'Université de Rouen, France

Fondateur et Président du GERFLINT

« *Le problème essentiel demeure le même. Il est celui de toute entreprise historique : peut-on saisir, en même temps, d'une façon ou d'une autre, une histoire qui se transforme vite, tient la vedette du fait de ses changements mêmes et de ses spectacles - et une histoire sous-jacente plutôt silencieuse, à coup sûr discrète, quasi insoupçonnée de ses témoins et de ses acteurs et qui se maintient, vaille que vaille contre l'usure obstinée du temps* ». Fernand Braudel¹

« *L'histoire, au pas lent des fantassins et des savants, des copistes et des paysans, des peintres et des artisans, a rattrapé la planète polaroid qui n'avait que faire du passé* ». Louis Porcher²

« *Après tout, même riche d'incomparables potentiels, la langue française n'est pas indispensable. Le monde a bien vécu avant elle. Si elle devait céder la place, ce serait précisément à des langues mieux adaptées aux besoins réels et immédiats de ceux qui la délaisseraient* ». Bernard Kouchner³

Dans les « Mélanges » offerts à Jean Peytard⁴, j'ai redécouvert il y a quelques jours un petit texte de Louis Porcher dont le titre sibyllin m'a donné envie de déchiffrer l'énigme posée. Il s'agit d'un oxymore : « La Proximité du lointain », associé par la conjonction et à « la didactique des langues », cette déjà vieille chose que les chevaliers contemporains de l'apocalypse (hélas ils ne sont plus quatre mais des centaines) pensent avoir reçu mission de la part d'instances occultes (mais localisables) de bouter hors de France, et même, accessoirement, de l'Europe et du monde. Le gaspillage, aujourd'hui, notamment de la langue de Molière, est devenu vertu, et, pour se tailler un royaume, un duché ou une simple baronnie dans le partage glorieux de l'espace conceptuel actuellement en gestation, il faut avoir la vaillance ou la sottise de faire une croix sur tout le patrimoine que nous ont laissé nos aïeux (cf. en exergue, la citation de Bernard Kouchner et la comparer aux deux qui la précèdent).

Pour en revenir au titre de Louis Porcher, comprenons donc que la didactique des langues est ce savoir-faire dont nous pensons détenir quelques-uns des secrets depuis fort longtemps, donc très proche de nous, mais qui, d'évidence, s'éloigne de plus en plus pour cause d'inadaptation - disent les adorateurs du progrès - à la société dans laquelle nous vivons désormais. Et Porcher de se référer à Edgar Morin, et notamment à son livre de 1962, *l'Esprit du temps. Essai sur la culture de masse*⁵ où il est question des valeurs qui nous animent. On ne peut qu'être d'accord avec Edgar Morin, sur l'idée qu'il faut « étudier l'esprit du temps, essayer de le décrire, de le circonscrire, d'en repérer les composantes », et admettre entièrement, avec Louis Porcher, que si périlleux soit ce processus, « *c'est un exercice nécessaire parce qu'il constitue l'unique voie le long de laquelle on peut espérer détecter les signes d'évolution encore peu visibles*⁶ ».

Il est, dès lors, parfaitement raisonnable que la didactique des langues soit interrogée car - écrit encore Porcher - elle est « inscrite dans les mouvements tectonico-culturels de la planète, les plus profonds depuis longtemps, les plus incertains aussi aux yeux de l'avenir⁷ ». Cette métaphore géologique de la tectonique n'est pas simplement là pour sa charge et son charme poétiques. Elle nous entraîne dans le domaine des failles et séismes sociaux alimentés aujourd'hui par une vogue d'autodestruction enthousiaste enflant rapidement comme une vague déferlante de démocratie « candide » et de bons sentiments « superbes ».

Louis Porcher est parfaitement conscient de cela, même si son texte nous ramène presque un quart de siècle en arrière, à une époque où l'on avait encore, Dieu merci, le respect des langues. Nous verrons que ce respect, aujourd'hui, s'est tellement égaré dans le *multi* et le *pluri* qu'il semble vain de parler encore de didactique en ce qui concerne ces dernières, à moins de mettre le curseur de leur enseignement/apprentissage sur autre chose qu'elles-mêmes, ce qui est éventuellement possible en s'élevant à un niveau d'abstraction où ce qui compte, ce sont moins les mots (avec leur histoire, leur morphologie, leur syntaxe, et, d'une façon générale, tout ce qui contribue à leurs jeux rythmiques passionnels dans l'écriture ou dans l'éloquence), que les gens qui les emploient et qui en vivent au quotidien avec leurs manies, leurs lieux communs, leurs façons d'être, leurs étiquetages, leur génie peut-être, leur crétinerie parfois, leur culture en un mot.

Ce qui compte désormais, pour les progressistes, c'est que chacun garde précieusement sa langue maternelle pour accéder aux connaissances véhiculaires de façon enfin démocratique car il serait inadmissible qu'étant corse, breton ou picard, on fût obligé (quelle insulte au bon sens !) de faire ses études en français, donc d'être désavantagé par rapport à un « souchien francophone » qui ne s'est donné que la peine de naître quelque part. Tout cela apparaît en filigrane dans

l'article que j'évoque ici où Porcher fait état de deux tensions : **spatiale** et **temporelle**, pour expliquer les transformations des pratiques culturelles.

1. « Les tensions spatiales : entre la planète et le pays »

Pour lui, donc, l'évolution se fait toujours par le renforcement de grands empires corrélé à la multitude proliférante des petites structures. C'est le cas du cinéma (gigantisme des grandes compagnies et efflorescence des petits groupes, des petites salles, des ciné-clubs) ; le cas de la radio (grandes chaînes et multiplication des radios locales), celui encore de la télévision ou de l'édition etc. Il parle donc de simultanéité paradoxale des deux mouvements corrélés, sans qu'on puisse dire si l'un est la cause de l'autre, l'hypothèse la plus vraisemblable consistant à penser qu'une cause unique a engendré les deux phénomènes qui seraient dans ces conditions les deux faces d'une même réalité.

Pour en revenir à la didactique des langues, un mouvement double d'ordre équivalent concernerait également les transformations de la géopolitique linguistique avec l'omniprésence de l'anglais qui se transforme rapidement en une *lingua franca*, c'est-à-dire « *la langue que parle le plus probablement un interlocuteur inconnu que je rencontre quelque part sur la planète*⁸ ». Le phénomène évoqué plus haut se concrétiserait donc ici aussi car on constate que « *les langues de moins grande diffusion s'affirment comme cela n'a jamais été le cas dans l'histoire, dans leurs droits comme dans leur légitimité*⁹ ». Chaque langue apparaît donc de plus en plus aujourd'hui « comme facteur identitaire et comme instrument de communication à ne plus oublier. Deux réalités se rencontreraient :

- **pour la planète entière**, l'anglais à apprendre et à maîtriser comme seul outil international d'approche de toutes les connaissances véhiculaires ;
- **pour le pays**, une fois décidé, avec la bénédiction de Bernard Kouchner et consorts, que « l'anglais est l'avenir de la francophonie », ne reste plus que le plurilinguisme (éventuellement enrichi de multilinguisme) dans tous ses états avec respect méticuleux des identités, des particularismes, des singularités, des incompatibilités, des discordances, des antagonismes, des dissemblances, des oppositions, tout cela envisagé comme un « éveil enfin admis à la diversité », sorte d'apprentissage tout au long de la vie avec priorité à l'acquisition d'un « vivre-ensemble » n'impliquant rien d'autre que des rapports apaisés de concorde, d'entente, de douceur et d'harmonie.

2. « Les tensions temporelles : entre l’immédiat et la longue durée »

Fort heureusement pour les amoureux fidèles du passé, les tensions temporelles nous rappellent que l’évolution se fonde aussi sur un double mouvement où l’éphémère, le rapide, le bref, « le temps sans mémoire, sans épaisseur historique » ne peut tenir la vedette que si, comme le disent Braudel et Porcher (relire les citations en exergue), on oublie l’histoire « sous-jacente plutôt silencieuse, à coup sûr discrète, quasi insoupçonnée de ses témoins et de ses acteurs, et qui se maintient, vaille que vaille, contre l’usure obstinée du temps¹⁰».

La didactique des langues ne saurait donc se réduire au plurilinguisme et à son idéologie vertueusement démocratique. Il arrive un moment où la bien-pensance, à force de se complaire dans la certitude de sa légitimité, en arrive à devenir carrément insupportable et même grotesque. C’est bien le cas depuis quelques années, et, comme l’écrit finalement Porcher, « *la longue durée arrive à son heure comme un destin (..) qui se joue aussi dans les mouvements lents ou violents du monde d’aujourd’hui* ». Et il ajoute ce passage que je donne à méditer aux adorateurs des années polaroid et de l’instantané : « *le temps se venge de ce qu’on a voulu faire sans lui. La tradition, partout, remonte sur la scène. Il n’y a pas que le présent dans le présent. Cette surrection continue de l’Histoire, elle est évidemment la même que celle des aspirations identitaires (.). Les hommes se réapproprient leur histoire, celle dont ils se sentent dépositaires. C’est un mouvement universel, qu’il faut se garder de croire réduit à un seul endroit du monde. Leur identité, celle qu’ils décident être la leur, est composée de leur histoire et de leur langue, sans que l’une, encore une fois, soit la mère de l’autre¹¹ ».*

3. Et maintenant, un quart de siècle plus tard, où en sommes-nous ?

Si j’ai choisi pour cette préface une tonalité polémique, et si je me suis appuyé sur un texte ancien de Louis Porcher pour fonder mes observations, c’est parce que je crois que les tensions entre tenants et contempteurs du plurilinguisme sont devenues assez graves en général, et, pour ce qui concerne la France et la Francophonie, celui de l’enseignement/apprentissage du français, assez caricatural aujourd’hui pour que l’on envisage de repenser entièrement le problème de la didactique des langues.

Deux publications majeures récentes devraient être largement diffusées, tant aux responsables politiques qu’aux chercheurs en didactique des langues et aux enseignants. Il s’agit du remarquable ouvrage publié en 2013 par Bruno Maurer, de Montpellier, intitulé *Enseignement des langues et construction européenne, le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante¹²* ; et du volume collectif dirigé

et publié par Hervé Adami, et Virginie André en 2015 (tous deux de l'Université de Lorraine), intitulé *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*¹³.

Ces deux écrits essentiels mériteraient une analyse évidemment impossible à réaliser dans les limites de cette Préface. Ce que les deux dénoncent avec la plus grande fermeté, c'est que le plurilinguisme est un projet plus politique que didactique dans la mesure où sa finalité est moins d'enseigner/apprendre les langues en général (et notamment la langue française en particulier), que de former un citoyen européen respectueux de la diversité.

Pour parvenir à atteindre cet objectif chimérique, des émules très radicalisés de Polyeucte, veulent détruire ce qu'ils confondent avec une idole : la langue française. Ils commencent donc par la dépouiller en ne l'envisageant que dans sa dimension communicative superficielle qui ne permet rien d'autre que des relations plus ou moins homologues entre certaines langues, vaguement culturelles et minorant délibérément les données linguistiques qu'impliquent autant la sociologie que l'ethnologie et la psychologie. Les rapports du langage et de la pensée à la réalité et au comportement, habituellement traités de façon naturelle et ludique dans la classe de langue, sont des aspects pratiquement ignorés, et pour cause, dans la mesure où l'élève est supposé acquérir des compétences dans sa langue 1 mais aussi dans sa langue 2, voire dans sa langue 3 ou 4, si tant est que son capital soit aussi riche ou susceptible de le devenir.

Mais au fond, est-ce bien nécessaire ? Si l'objectif est de « lutter contre l'exclusion sociale », à quoi bon ? La procédure méthodologique peut fort bien rester bancal puisque la langue universelle de communication est et doit rester l'anglais et seulement l'anglais pour l'ensemble de la jeunesse de l'Union européenne. Et Adami et André de rappeler très lucidement (en 4^e de couverture) que « dans cette communion collective autour des bienfaits et des avantages du plurilinguisme, on a oublié qu'il devait constituer un objet d'étude plutôt qu'un objet de culte ».

A vrai dire, en lisant de près Louis Porcher et en complétant sa lecture par un simple petit saut d'un quart de siècle dans notre triste présent, on constate que le plurilinguisme n'est rien d'autre qu'un médiocre traquenard politique dans lequel pas mal d'ambitieux défenseurs de la démocratie sont en train de se perdre comme dans des sables mouvants. En fin de compte, qu'est-ce donc que ce fameux plurilinguisme sinon une déclaration de guerre post-adolescente à la plus ancienne, à la plus noble et à la plus séduisante de nos idoles. Pour ce qui me concerne, avec Louis Porcher, je choisis donc de défendre son temple et de rester son adorateur.

Pour conclure malgré tout, mais très provisoirement

Le bref article que je viens de commenter avec toute l'admiration que Louis Porcher m'a toujours inspirée- s'inscrit parfaitement dans l'ouvrage qu'avec quelques-uns de ses amis (qui se trouvent être aussi les miens) nous avons composé. Ce qui frappe, c'est l'extrême diversité des thèmes traités dans cet hommage collectif : politique, didactique, pédagogie, médias, littérature, sociologie, sciences de l'éducation, philosophie...il n'est pas de question située dans le domaine de la didactique des langues que son influence n'ait pas enrichie, pas de sujet délicat qu'il ait écarté et pas de polémique qu'il ait esquivée. Non seulement il a tout abordé avec franchise, mais même avec cette qualité poétique évidente qu'était son humour toujours empreint d'indulgence et de finesse mais jamais de férocité. Le « si petit Monde » universitaire dont parle David Lodge, il en a souffert comme tout un chacun, mais peut-être de façon plus douloureuse car, sous son apparence carrée, il était sensible et même assez fragile, ce qui finalement ne faisait qu'accroître sa séduction, notamment lorsque sa belle voix grave captivait tous ses auditeurs.

Louis avait le sens de la formule. Parmi toutes celles qui m'ont frappé et amusé à la fois, il en est une qui clôt l'ouvrage sur *l'Enseignement aux enfants de migrants* qu'il a codirigé en 1984 dans la Collection Essais du CREDIF, avec Ginette Barbé, Louise Peloquin-Fare et Micheline Rey. Elle me paraît prophétique et je la dédie amicalement à tous mes confrères égarés : « *Cessons, s'il vous plaît, de vouloir donner des ordres aux chercheurs comme de vouloir en donner aux enseignants, et cessons de croire que tout le monde peut tout faire tout le temps : cela revient trop souvent à faire faire n'importe quoi, n'importe comment par n'importe qui* ¹⁴».

Présentation des auteurs et de leurs recherches

Notre hommage permet de poursuivre l'exploration d'une œuvre exceptionnelle par la taille autant que par le contenu. Cette idée était déjà plus qu'esquissée dans le n° 7 de la revue *Repères Dorif* dirigée en Juillet 2015 par Daniel Coste et Chiara Molinari, qui se présentait sous un titre annonçant également l'immensité du territoire concerné¹⁵.

C'est, en effet, cette idée qui vient d'emblée à l'esprit et sous la plume de tous les commentateurs des écrits de Louis Porcher, à savoir le constat qu'il a construit une véritable cathédrale conceptuelle dont l'inspiration doit beaucoup aux principaux penseurs du siècle dernier qu'il a vulgarisés à notre profit, et ce dans tous les domaines de connaissance possibles, qu'il s'agisse de création poétique, de lecture littéraire ou médiatique, de langage de spécialités, de sociologie, de

sociolinguistique appliquée à la formation de travailleurs de bas niveaux de qualification, de migrants, d'enfants de migrants, de reconstruction de l'organisation universitaire en ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère avec la création des filières de licence, maîtrise et doctorat, de définition des cursus de formation en français langue étrangère, d'évaluation des compétences, des certifications à chaque niveau... et l'on pourrait poursuivre longuement cette série en rappelant toutes les références qu'il a étudiées et mises en lumière pour élargir l'empan conceptuel de nos tentatives d'explication ou de théorisation. Le Conseil de l'Europe a souvent évolué en parallèle avec lui et l'on peut certainement, sans offense, se demander si parfois il n'a pas un peu pris quelques idées nouvelles dans la copie de Louis Porcher, la réciprocité n'étant évidemment pas exclue.

Ce préambule explique en grande partie la décision que nous avons prise de ne pas donner à cet ouvrage le préalable obligatoire d'un plan qui nous paraissait parfaitement artificiel¹⁶ car le trait de caractère fondamental de Louis Porcher, c'est sa boulimie de connaissances nouvelles, mais aussi son parti pris de désordre¹⁷ joint à une capacité d'oubli assez phénoménale. Il le dit lui-même, par exemple, dans la déclaration liminaire aux *Mélanges* qui lui ont été offerts en 2003 sous la direction de Dominique Groux et de Henri Holec (l'Harmattan, p.19) : « *J'ai la caractéristique (le défaut ? A voir) de ne jamais conserver, sauf par hasard les travaux que j'ai publiés. Une fois écrits, a fortiori, une fois publiés, ils ne m'intéressent pas* ».

Finalement, donc, nous avons décidé, pour cet ouvrage, de suivre l'ordre purement et simplement alphabétique des noms de nos auteurs, allant de André Abbou à Laurence Vignes en passant par Sophie Aubin, Marie Berchoud, Serge Borg, Jacques Cortès, Jacques Demorgon, Clara Ferrão Tavares, Claude Germain et François Mariet. Aucune préséance, aucune place d'honneur, pas de plan. Il y a dans ce choix, une forme d'approche iconoclaste des grands principes prônés par l'Université de tous les pays, mais je suis sûr que Louis aurait apprécié cette fausse désinvolture car il aurait compris qu'elle constitue, en réalité, un hommage à sa grande liberté d'esprit.

Ce qui rassérène tous ses lecteurs, en effet, c'est qu'on ne trouve jamais chez lui, en dépit de sa haute dimension scientifique, cette espèce d'esprit adolescent qui se manifeste d'abondance, à toutes les époques et dans tous les domaines quelque peu nouveaux de la recherche où le néophyte enthousiaste (parce que récemment converti) croit devoir « faire scientifique » en alourdissant ses écrits de mots cabalistiques, amphigouriques et nébuleux, habituellement qualifiés d'abscons, sans doute parce que la sonorité finale ambiguë de ce dernier synonyme fait toujours un peu sourire. Sur la question des néologismes, je renvoie à Roman

Jakobson et notamment à ses *Essais de Linguistique Générale* où l'on trouve des choses fort amusantes¹⁸ qui, heureusement, ne sont jamais vérifiables dans les écrits de Louis Porcher.

Tentons donc une petite incursion analytique et présentatoire dans les 10 articles que nous avons rassemblés :

André Abbou - ancien directeur du Service de la communication et de la diffusion en français au Commissariat Général à la langue française, et Président de l'Observatoire français et international des industries de la langue - se penche avec la plus grande inquiétude sur la situation actuelle de la francophonie pour laquelle, il fait le constat d'une décadence commencée avec la décolonisation puis accélérée par les crises mondiales que les divers gouvernements de la République ne sont pas parvenus à enrayer. Son texte, d'une lucidité totale, est un réquisitoire sévère mais juste sur ce qu'il appelle « le lent déclin de la francophonie » avec l'affaiblissement progressif et même la disparition de tous les organismes un temps chargés de servir de support à l'action francophone. S'il salue la politique de De Gaulle et celle de Mitterrand, il déplore l'absence de plus en plus nette d'une francophonie active et rend à Louis Porcher, qu'il a bien connu, un hommage chaleureux. On lira cet article ferme et même implacable avec le sentiment d'une dégringolade organisée de notre politique francophone. Il semble, hélas, que cette prédiction soit de plus en plus vérifiée, à moins d'un sursaut qui ne semble pas, pour l'instant du moins, envisageable.

Sophie Aubin - Professeur à l'Université de Valencia (Espagne), Vice-présidente du Gerflint et directrice de son Pôle éditorial - tente l'impossible qui consiste à nous faire découvrir les principes fondamentaux qui gouvernent l'œuvre de Louis Porcher. Et cet objectif audacieux est bien atteint. Elle montre avec clarté, parmi bien d'autres qualités de Louis Porcher, deux aspects humanistes importants de son œuvre. **D'abord** son caractère polémique en ce qui concerne les rapports tendus qu'il entretint avec la linguistique en général et avec la didactique du FLE en particulier. Il est bien connu, en effet, que Louis Porcher a été constamment agacé (c'est le moins qu'on puisse dire) par la domination de la linguistique sur la didactique du français, et qu'il s'est beaucoup battu pour complexifier le champ épistémologique de cette dernière par l'apport de la sociologie, et, avec elle, de la plupart des sciences humaines et sociales (anthropologie, psychologie, politique, géographie, histoire etc.). **Ensuite** parce que Porcher ne pouvait considérer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère que dans le cadre d'une grande liberté d'action mais aussi en ayant le souci permanent de lutter contre les inégalités sociales ou ethniques, face à l'apprentissage d'une langue vivante, notamment le français dont il souhaitait qu'on reconnût l'importance capitale par

une formation scolaire et universitaire mobilisant nécessairement, outre la découverte progressive et l'approfondissement du système, l'émotion, l'affectivité, la générosité, l'humour, l'humanisme, la profondeur en un mot, qui étaient pour lui des vertus capitales. Bien entendu, tout au long de son article, Sophie Aubin montre avec clarté l'influence de Bourdieu sur la pensée de Louis Porcher, une influence très fidèlement et respectueusement reconnue par lui, mais dont il a tiré les conséquences énonciatives et poétiques qu'exigeait la réorientation de la recherche en Didactique des langues en général et surtout en didactique du français en particulier. Car on ne peut rien comprendre à l'œuvre de Louis Porcher si l'on minore, selon une mode courant les rues aujourd'hui, l'importance toujours capitale de cette richesse spirituelle de la langue française (et du reste aussi, de bien d'autres grands idiomes historiques) dans un monde globalisé de plus en plus étroit, bridé et corseté par une mondialisation tellement entichée de pseudo-démocratie communicative qu'elle en arrive à aplatir frénétiquement toutes les langues historiquement véhiculaires de la pensée. Et cela de la main gauche (celle du cœur), tout en prônant ouvertement de la main droite (celle du portefeuille de l'économie mondialisée) l'instauration d'un monolinguisme planétaire qui reçoit visiblement partout le meilleur accueil de la part de nombreux ministres en charge de l'Éducation de bien des pays, dont la préoccupation majeure est de freiner des quatre fers en matière de dépenses éducatives estimées inutiles ou obsolètes. On peut comprendre cela, mais quel gâchis!

Marie Berchoud - Professeur à l'Université de Bourgogne et spécialiste reconnue de méthodologie en didactique des langues - construit sa contribution sur un article célèbre de Louis Porcher, publié en 1976 dans les ELA, et dont le titre très provocateur : « Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen » était une charge contre la didactique des langues, d'autant plus sévère qu'elle était formulée de façon évidemment ironique. On sait, en effet que Monsieur et Madame Thibaut et leurs deux enfants, Pierre et Catherine, sont les héros pratiquement éponymes de la Méthode VIF (*Voix et Images de France*), élaborée et diffusée par le CREDIF au début des années 60 du siècle dernier, et qui était fondée sur les bases théoriques de la méthodologie structuro-globale et audio-visuelle (SGAV) de Saint-Cloud Zagreb, à laquelle étaient respectueusement associés (et le sont toujours à ma connaissance) les noms de Petar Guberina et de Paul Rivenc. On a largement exagéré la critique de Porcher, car, en réalité, entre 1960 et 1976, le SGAV n'était évidemment pas resté coincé les deux pieds dans le même sabot, et avait déjà entrepris bien des évolutions salutaires. Mais, ce que Louis Porcher voulait dire à son tour, et avec un zeste d'humour provocateur pour plus d'efficacité, c'est que la décennie 70-80 devait épouser les obligations de son temps, et, tout particulièrement ouvrir plus

largement qu'auparavant la Didactique des Langues, à ce que l'on a appelé, à l'époque, *le français Fonctionnel* (en gros, au départ, celui des sciences dures, des techniques et des métiers) qu'il fallait envisager d'enseigner avec d'autres méthodes que celles qui avaient prévalu et réussi jusque-là pour des publics de boursiers uniquement soucieux de s'intégrer à la vie quotidienne française dans ses différents aspects. L'article de Marie Berchoud présente avec verve et esprit ce climat nouveau, et notamment le fait important que, pour Louis Porcher, il ne s'agissait pas d'enseigner un français auquel on accolerait le qualificatif de fonctionnel, mais de déterminer la possibilité d'enseigner fonctionnellement le français. L'enjeu n'était donc pas de construire des manuels nouveaux, clés en main, mais de poser les bases d'une nouvelle méthodologie capable de permettre à chacun de prendre en charge, *hic et nunc*, et en collaboration avec les élèves en formation, des démarches traitant spécifiquement les besoins de chaque groupe, voire de chaque apprenant. L'article de Marie Berchoud apporte un bel éclairage pour comprendre l'évolution des idées sur 40 années très passionnantes de la didactique des langues (1976-2016).

Serge Borg - Professeur à l'Université de Franche Comté, Vice-Président fondateur du Gerflint et Président d'Héraclès - aborde un thème complémentaire du précédent qui montrait déjà l'intérêt primordial accordé par Louis Porcher à la méthodologie. Serge Borg reprend ici, en grande partie, les observations, analyses et conclusions qu'il avait présentées dans sa thèse de doctorat sur la *Notion de Progression*¹⁹, puis dans le livre de même titre qu'il a publié chez Didier en 2001, ouvrage dont j'ai eu l'honneur d'écrire la préface où je disais ceci : « Serge Borg étudie la notion de progression de façon savante, vivante et précise. La forme du discours est parfois d'une rigueur redoutable (.) mais le poids des mots n'exclut jamais, non pas le choc mais le charme des images concluant avec bonheur, et non sans humour parfois, les démonstrations les plus austères ». Ce que Serge Borg exprime avec la plus grande sincérité, c'est sa dette à l'égard de Louis Porcher dans la manière d'analyser par le menu l'ensemble des composantes de cette notion capitale de **progression**, permettant de ne plus confondre la Didactologie des Langues-Cultures avec la Linguistique dans ses dérives sociales. La notion est envisagée d'abord dans ses différentes caractéristiques à partir de 6 points de vue distincts : enseignant, enseigné, instrument éducatif, matière enseignée, méthode, objectif à évaluer. Sur cette large base comparative, toutes les méthodologies historiques, depuis la plus ancienne (grammaire-traduction) jusqu'aux plus récentes (approches communicatives et approches par compétence) sont l'objet d'une nouvelle évaluation rigoureuse. Ce à quoi parvient la démonstration, c'est à une conclusion générale où Serge Borg rend hommage à Louis Porcher qui a bien

montré la « plasticité » des concepts opératoires de la didactologie des langues-cultures. Et Cela l'entraîne à formuler deux conséquences :

- d'abord envisager «une véritable théorie de la progression »,
- ensuite s'extraire de *la tradition monocentrique* qui, pendant des siècles, a reposé sur le seul et unique registre de la centration sur la matière (vocabulaire, et grammaire principalement).

On débouche, en effet, sur un *polycentrisme opératoire* où l'approche devenue *systémique et complexe au sens d'Edgar Morin* (fluidité, mouvement, souplesse et adaptabilité) remet à sa juste place, terme à terme, *la démarche analytique classique* (solidité, permanence, rigidité et stabilité). Et Serge Borg de conclure que la légitimité des théories de Louis Porcher fait de lui « un penseur qui a marqué son temps et qui nourrira à jamais notre pensée didacticienne ». Nous lui en donnons acte bien volontiers.

Jacques Cortès. C'est à moi que revient l'honneur de parler de Louis Porcher romancier puisque nous avons conçu ensemble et codirigé la collection *Coup de Plume* publiée par Hatier en 1984, où Louis avait participé au concours (c'en était un) en publiant lui-même un roman de 129 pages intitulé *Archives de la Presqu'île légende*. Son goût pour l'écriture artistique en général, pour la poésie surtout et pour le roman, de façon plus discrète, est assez bien connu et authentifié par différents travaux publiés, parmi lesquels je ne retiendrai que quelques exemples : 1984, chez Armand Colin et sous le pseudonyme de Georges Greffier, *Les trois motards en Algérie* ; en 2000, *Récit d'une enfance vendéenne* ; en 2001, *Chronique d'un jeune homme devenu vieux* ; en 2004, *Une vie en diagonale* (Ces 3 dernières publication chez L'Harmatan). Mais on peut aussi signaler *Poèmes à l'école* en 1980, chez Armand Colin, en collaboration avec Bernard Blot, et sa participation au livre dirigé par Jean Peytard au CREDIF, *Littérature et classe de langue*, coll. LAL, avec un article ayant pour titre « Lecture subjective de Bourdieu », p.94-102. J'arrête là ce bref florilège en soulignant toutefois une idée que je vais reprendre pour son roman : Louis Porcher pensait que l'enseignement de la poésie et de la littérature était une absolue nécessité pour toutes les langues, mais particulièrement pour la langue française que l'on ne peut espérer maîtriser par le seul appui d'un enseignement traditionnel de type grammaire et vocabulaire. La littérature et la poésie sont le chemin obligatoire dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Cette observation de sagesse pourrait être signalée à ceux qui, aujourd'hui, investissent toute leur pédagogie dans la superficialité des échanges quotidiens qu'encouragent les théories du plurilinguisme.

Mais la seule œuvre au sens imaginaire, philosophique, social, politique, inventif, psychologique, vertigineux, sadique, maléfique, mortifère et même nauséux au sens sartrien du terme, c'est ce récit des *Archives de la presqu'île légende*, étalé dans la durée sur une quarantaine d'années et, dans l'espace, au sein d'un domaine concentrationnaire rigoureusement fermé. Je ne vais évidemment pas refaire ici le « pitch » de cette œuvre étrange d'aventures immobiles sèches et désespérées dont le héros, trop faible et trop lâche pour fuir, accepte de tourner en rond jusqu'à sa mort, constamment habité par son absence de désirs et sa veulerie devant des puissances occultes qu'il hait mais auxquelles il obéit pourtant de façon pathétique. Atmosphère morbide, rythme lent et monotone qui n'est pas sans rappeler caricaturalement la vie qui est parfois la nôtre avec sa solitude et ses tempêtes sans émotion. Aucune possibilité de délivrance car nulle mystique allégorique ou poétique ne vole au secours du héros et de son lecteur. Aucun merveilleux, aucune féerie, aucun fantastique pour colorer les rêves mélancoliques d'un adulte consentant à qui tout est interdit par des règles implacables. L'œuvre d'art (celle-là comme n'importe quelle autre) est envisageable sous une multiplicité d'angles. C'est sans doute là le dessein romanesque de Louis Porcher : toujours tenter de retrouver dans la langue littéraire et poétique cette part de mystère, cette recherche de sens, cette quête d'un Graal inaccessible pour enchanter ou ré-enchanter toute tentative profondément humaniste à dimension formatrice et/ou auto-formatrice de déchiffrement du cosmos qui nous entoure. Au-delà de toutes les interprétations connotatives, l'enjeu pédagogique majeur de ce roman expérimental est certainement là, et il est capital si l'on ajoute à la rigueur de tous les raisonnements potentiels sérieux, la part d'humour qui a toujours nourri chaque projet de Louis Porcher.

Jacques Demorgon, philosophe et sociologue, est l'auteur connu et apprécié de nombreux essais consacrés à l'interprétation culturelle du monde. Il est aussi, avec la collaboration de Nelly Carpentier (Maître de Conférences à Paris 5 Sorbonne), le Rédacteur en Chef de la revue du Gerflint *Synergies Monde Méditerranéen*. Il vient de publier *L'Homme antagoniste*²⁰, véritable Somme de travaux portant sur l'Histoire de l'humanité, où il démontre que sans antagonisme l'univers que nous connaissons plus ou moins bien n'existerait pas. Si tout était homogène en effet, donc simplement répétitif, sans tensions, sans différences, sans chocs, sans combats, sans rivalités, sans ruptures et sans zizanies, c'est tout simple, quel que soit le domaine envisagé (biologique, social, physique, cosmologique, culturel, historique ; politique, pédagogique etc..) tout disparaîtrait ou, du moins, se détériorerait rapidement. De là à dire que nos ennemis et adversaires nous sont nécessaires, il n'y a qu'un pas que Jacques Demorgon franchit avec maestria, tout au long des 400 pages passionnantes de son livre, où il nous amène à comprendre,

notamment, le très fameux phénomène de la Néoténie²¹. Sans entrer dans le détail de son monumental essai, observons que pour faire bouger le monde, et plus encore pour le changer, le consensus n'est pas, quoi que disent à ce propos, les moralistes patentés de la bien-pensance, le chemin du progrès, mais plutôt celui de la stagnation, de la rétrogradation, du déclin et même de la décrépitude. C'est dans cette tonalité générale (que je ne fais ici qu'esquisser), que se situe la rencontre posthume entre Jacques Demorgon et Louis Porcher, et notamment la problématique antagoniste, au niveau de l'interculturel, qui les unit profondément et à laquelle je souscris également pour une bonne part. Sans entrer dans trop de détails, disons que la nature antagoniste de la pensée de Louis Porcher, se manifeste déjà dans la « dispersion » de ses écrits régulièrement écartés de toute idée de système, mais aussi dans l'intérêt qu'il a très tôt manifesté pour les ouvrages volontiers « déstabilisants » de Bourdieu et de Bachelard. En témoigne aussi l'idée de dialogisme souvent invoquée mais qui ne signifie pas obligatoirement - disons même souvent pas du tout - l'idée de consensus pour mieux mettre en évidence le « double visage destructeur et constructeur de l'antagonisme humain ». Revenant sur les Archives de la Presqu'île Légende, Demorgon montre la « lutte à mort entre un système de pouvoirs et des individus désemparés qui n'avaient pas imaginé cela ». L'article procède alors selon un crescendo conduisant le lecteur à comprendre l'évolution de Louis Porcher dans une ambivalence humaine partagée entre l'absolu et l'infini, donc dans une complexité continue dans laquelle l'humain peut vivre des moments de centration conduisant à des blocages culturels débouchant sur « une culture sociologique de l'inhumanité du monde » ou, *a contrario*, « dans un flux ininterrompu de décentrations aboutissant à des déconstructions auxquelles il est possible de ne pas adhérer aveuglément pour le simple prétexte de leur nouveauté. Article riche, copieux, à lire et à relire comme, du reste, l'ouvrage qui vient à peine de paraître et que la revue *Synergies Europe* recommande sans réserve.

Clara Ferrão Tavares, Professeur à l'Université de Aveiro et membre de l'Institut polytechnique de Santarem, a également lancé et dirigé au Gerflint la revue *Synergies Portugal*. Disciple de Robert Galisson avec qui elle a soutenu 2 thèses de doctorat (3^{ème} cycle en 1984 et Nouveau régime en 1991) qui, toutes deux portaient sur la même thématique générale (évidemment revue, corrigée et augmentée de l'une à l'autre) et auxquelles elle a donné le même titre : *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère* ». Les liens entre les travaux présentés *supra*, et même comme nous le verrons, avec celui de l'auteur qui suit (Laurence Vignes) sont donc très nets puisque la didactique des langues est le thème central de l'article. Sous l'influence annoncée d'un texte de Louis Porcher publié en 1985 dans la revue les ELA : « l'Intéressant et le démonstratif : à propos

du statut de la didactique des langues et des cultures », elle propose à son tour un titre presque en miroir : « l'intéressant et le démonstratif » qu'elle complète par une courte apostille : « à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques ». Pour Clara, l'intéressant est certainement une qualité mais qui peut n'être que superficielle. D'où l'idée complémentaire, chez elle comme chez Porcher, du « démonstratif » qui implique la mise en place d'un dispositif capable de parvenir à la compréhension, en profondeur, de ce processus multimodal (donc éminemment complexe) qu'est la communication en général, celle surtout du maître du jeu, l'enseignant dans sa classe, face à ses élèves. L'article, on le verra, est un riche recueil de considérations visant toutes à tenter de définir, dans le sillage de Louis Porcher, une « pragmatique de la gestualité » dès lors que l'usage de la télévision permet de problématiser le geste dans ses différentes valeurs sémiologiques, sociologiques, psychologiques etc., donc de faire appel à des disciplines convergentes que l'auteur définit comme des « zones de proximité des communications médiatiques et académiques ».

Claude Germain, Professeur émérite de l'UQAM²², est un spécialiste internationalement reconnu de l'enseignement des langues (secondes ou étrangères). Dans son impressionnante bibliographie, je ne retiendrai (et je regrette cette radinerie) que l'ouvrage qu'il a publié en 1993 chez CLE International (dans la collection dirigée par Robert Galisson) et qui a pour titre *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 ans d'Histoire*. Cet ouvrage, en effet, quoique vieux de presque ¼ de siècle, mérite d'être relu à la fois pour la cohérence des idées qu'il développe en matière de plurilinguisme entre autres, pour la richesse de ses références, mais aussi pour la sagesse des choix préconisés qui ne remettent jamais en question le statut véhiculaire de la langue française.

L'article proposé ici par Claude Germain envisage le concept d'universel-singulier (emprunté par Louis Porcher à Hegel, il y a quelques décennies) qui permet de croiser « la raison dialectique de l'universel » présent dans n'importe quel concept ou situation, avec celle du *particulier* qui en est la manifestation spécifique dans tout environnement spatio-temporel déterminé, donc variable à l'infini. D'où la possibilité et même la nécessité didactique et pédagogique d'établir chaque fois un comparatif de nature interculturelle, souligne Claude Germain, qui est « la dimension la plus complexe de la Didactique des langues étrangères ». On sait, du reste, que c'est là, en gros, l'utilisation que l'on a pu faire de ce concept d'universel-singulier « examiné dans une perspective pédagogique étroite, comme une voie à suivre pour combler les lacunes du communicatif en réintroduisant une manière d'enseigner culture/civilisation ».

En ce qui concerne la question des universaux, Claude Germain observe que la linguistique générale, exception faite de Chomsky, n'a pas vraiment retenu

l'attention, mais, sous l'influence des travaux de Porcher, il a pensé possible de donner un éclairage supplémentaire à cette notion en se plaçant « dans le domaine des neurosciences cognitives », à partir desquelles il développe sa pensée de façon très stimulante dans la deuxième partie de son article. Claude Germain, je le rappelle, est avec J. Netten, à l'initiative des recherches qui, au Canada, à partir des travaux de Michel Paradis (Mc Gill University) et des conceptions de Vygotsky sur l'interaction sociale, a développé l'ANL (Approche Neurolinguistique) pour la Didactique des langues²³.

François Mariet, Professeur spécialiste des médias, de leur passage au numérique, de leur gestion et de leur marketing, enseigne à l'Université Paris-Dauphine. Il a été aussi à la fois le disciple et l'ami de Louis Porcher qui, le tenant en très grande estime, a publié avec lui plusieurs ouvrages. L'excellent article que François Mariet propose ici est fondé sur le constat des progrès fantastiques du numérique dont résulte le problème d'une institution éducative à repenser entièrement dans cette perspective, la culture des jeunes s'étant radicalement transformée depuis un peu plus de quarante ans, c'est-à-dire depuis l'époque où Porcher publiait *l'Ecole parallèle* en 1973 et *Vers la dictature des médias* en 1975, ouvrages qui, quoique un peu vieillis aujourd'hui sur certains points purement techniques, méritent philosophiquement d'être relus quant à leur fond global qui reste d'une grande pertinence.

L'idée que l'école de la République est « une institution de reproduction » (Bourdieu et Passeron) est certainement une lacune connue à corriger mais ce que j'apprécie particulièrement chez Louis Porcher (et donc dans les commentaires de François Mariet), c'est que ce qui importe pour lutter contre les inégalités, c'est de défendre la langue du pays où l'on vit. Cela vaut autant pour les enfants français d'origine que pour les nouveaux arrivants issus de l'immigration. Pour ces derniers, il faut certainement lutter contre la tendance à recourir, même si l'intention est bonne, à la langue, et donc avec elle, à la culture d'origine. En Amérique, les « hispanics » ont surtout besoin d'apprendre l'anglais ; en Allemagne, les Turcs ont surtout besoin d'apprendre l'allemand, et en France, les Maghrébins ont surtout besoin d'apprendre le français. Et Mariet de souligner : « *il me semble que l'on ne lit pas Louis Porcher comme il faut si l'on perd de vue combien il insistait sur l'enseignement primordial de la langue de l'économie d'un pays, indépendamment des contenus et de leur degré de légitimité culturelle. Cette langue est la première condition de la réussite, et c'est elle qui manque le plus aux plus démunis et assure leur indispensable « sécurité linguistique »*

Mais ce point étant bien précisé et admis, la deuxième partie de l'article de François Mariet est très claire sur la nécessité de donner à la jeunesse contemporaine

une formation solide en matière de maîtrise des médias, car, dit-il, « *Louis Porcher, lucide et réformiste, voyait poindre un désastre scolaire et multipliait les mises en garde. En réclamant de l'école qu'elle cesse de fustiger les médias, il demandait qu'elle se rapproche du vrai monde* ». Mais ce n'est pas dans une course aux équipements numériques (..) et dans leurs mises à jour constantes qu'il faut envisager l'avenir de l'école publique mais « *plutôt essayer d'imaginer des dispositifs éducatifs préparant les enfants (et sans doute les parents et adultes) à l'économie numérique dans laquelle nous ne faisons que rentrer* ». Paroles non pas prophétiques mais de simple et solide bon sens. L'école n'est pas là pour donner tête baissée dans les modes capricieuses au gré du marché, mais, pour « *préparer les enfants aux changements permanents de paradigme (..) elle doit surtout enseigner ce qui est constant, qui est à définir* ». L'article de François Mariet est à lire et à méditer car il donne de la modernité une image enfin sérieuse tant sur les plans linguistique que technico-économique où les dérapages destructeurs les plus fantaisistes se développent depuis quelque temps dans une incongruité confondant vitesse et précipitation.

Laurence Vignes, Maître de Conférences à l'Université de Rouen a soutenu une thèse de doctorat sous la direction du regretté Bernard Gardin en 1996, qui portait sur le sujet suivant : *Pénétration et diffusion des mots de l'écologie dans le discours politique*. C'est une solide spécialiste de la formation de formateurs dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.

Son article, comme le précédent, porte sur la possibilité de développer une « pragmatique de la gestualité », domaine sémiologiquement, sociologiquement et psychologiquement capital mais dans lequel, malheureusement, la France offre encore, relativement aux pays anglo-saxons, assez peu de travaux. Il se trouve cependant que Geneviève Calbris, Ingénieur de recherche au CREDIF à l'École Normale Supérieure de Fontenay/ Saint-Cloud, a publié en 1989, avec précisément comme co-auteur Louis Porcher, un ouvrage qui est au centre de l'article de Laurence Vignes : *Geste et Communication*²⁴. C'est sur cet ouvrage que porte en grande partie l'analyse de Laurence Vignes.

Son article nous propose, d'emblée, un titre magnifique : « Pour la beauté du geste : plaidoyer pour une didactique de la gestualité ». Après une tentative de classement des gestes où l'on voit apparaître la difficulté de généraliser l'interprétation de chacun dans la mesure où certains sont particuliers à chaque communauté socioculturelle, Laurence Vignes tente d'esquisser, sur le modèle de la pragmatique linguistique, quelque chose d'équivalent pour la gestualité, afin que cette dernière soit effectivement intégrée dans l'enseignement de la didactique des langues. Pour Porcher, en effet, le geste n'est pas seulement « un supplément d'âme » mais un

véritable acte de communication, une pratique sociale comme une autre, donc appelant et même exigeant étude et approfondissement. De toute évidence, des malentendus peuvent se produire et la prudence est de rigueur, mais Porcher a bien raison de souhaiter la mise en place d'une didactique de la gestualité car il est plus que souhaitable que la France, sur une question aussi liée au sens (dont les fuites, gambades et nuances sans cesse changeantes même au niveau de l'écrit et de l'oral, sont tout aussi délicates à interpréter que les gestes) ne se laisse pas distancer par les travaux de nos collègues anglais particulièrement riches dans ce domaine. Comment ne pas souscrire, dès lors, au vœu de Laurence Vignes souhaitant que la gestuelle, et, d'une façon générale, l'expression du sens par le corps tout entier, obtienne enfin « un réel statut disciplinaire, digne de la didactique ».

Tous mes remerciements à André Abbou, Sophie Aubin, Marie Berchoud, Serge Borg, Jacques Demorgon, Clara Ferrão-Tavarès, Claude Germain, François Mariet et Laurence Vignes pour leur belle contribution à ce numéro en hommage à Louis Porcher.

Références

- Adami, H., André, V. 2015. *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue. Regards pluridisciplinaires*. Peter Lang SA. Berne Suisse : Éditions scientifiques internationales.
- Braudel, F. 1990. *La Méditerranée T1*. Paris : Armand Colin.
- Kouchner, B. 2006 *Deux ou trois choses que je sais de nous*, Paris : Robert Laffont.
- Maurer, B. 2013 *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme nouvelle idéologie dominante*. E Paris Éditions des archives contemporaines.
- Morin, E. 1962. *L'esprit du temps. Essai sur la culture de masse*. Paris : Grasset.
- Porcher, L. 1993. « La proximité du lointain et l'enseignement des langues ». *Annales littéraires de l'Université de Besançon, Mélanges Pétard T2*, P. 717 et s.

Notes

1. Fernand Braudel, la Méditerranée, T.1, Armand Colin, 1990, p.22.
2. Louis Porcher, « la proximité du lointain et l'enseignement des langues » *Annales littéraires de l'Université de Besançon*, Tome 2, p.71, 1993.
3. Bernard Kouchner, *Deux ou trois choses que je sais de nous*, Robert Laffont, 2006.
4. Louis Porcher, *ibid.* p.713.
5. Edgar Morin, Paris Grasset, 1962.
6. *Ibid.*
7. *Ibid.*
8. *Ibid.* p.715
9. *Ibid.*
10. Fernand Braudel *ibid.*
11. *Ibid.*p.717
12. Bruno Maurer, Editions des archives contemporaines, 2013.
13. Hervé Adami et Virginie André, Peter Lang, 2015.

14. 1984, op.cit. p.158.
15. Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher.
16. Peut-être peut-on se risquer à citer ici Edgar Morin qui, dans *Eduquer pour l'ère planétaire*, Balland 2003, p.13-14, écrivait ceci : « Un plan pour acquérir des idées n'est profitable que s'il nous incite à l'abandonner (.). S'accrocher avec rigueur à un plan de recherche d'idées constitue une anesthésie pour l'intuition ».
17. « Souvent un beau désordre est un effet de l'art » (Boileau, *Art poétique* Chant II)
18. « Ne chicanons pas sur la terminologie, disait Roman Jakobson, si vous avez un faible pour les néologismes, employez-en. Vous pouvez même appeler ceci « Ivan Ivanovitch », du moment que nous savons tous ce que vous voulez dire » *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, 1963, p.30.
19. *La Notion de progression*, Didier 2001, 175 p.
20. Ouvrage récemment paru (2016) Chez Economica - Anthropos.
21. Ce concept fut inventé au XIXème siècle, en Allemagne par le biologiste J.Kollman. Dérivé du grec *néos* pour « jeune » et *tenein* pour « prolonger », la néoténie - nous explique Jacques Demorgon - est en relation avec l'évolution des espèces qui, pour des raisons de survie, peuvent être amenées à se reprogrammer. Nous n'évoquerons pas ici cet aspect très complexe des théories de l'évolution animale, mais le livre de Demorgon est à lire.
22. Université du Québec à Montréal
23. Les fidèles lecteurs des travaux publiés par le Gerflint, au-delà de cet article, peuvent se reporter, sur notre base en accès libre et gratuit (<http://www.gerflint.fr>), à deux autres excellents articles de Claude Germain et J. Netten :
2011, dans *Synergies Chine* « Impact et conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et son enseignement », p. 25-36.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine6/germain.pdf> [consulté le 10 octobre 2015].
2013, dans *Synergies Mexique*, Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'Approche neurolinguistique », p. 15-23. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain_netten.pdf [consulté le 10 octobre 2015].
24. Geneviève Calbris, Louis Porcher, *Geste et Communication*, Paris, CREDIF - Hatier, 1989, 223 p.

Synergies Europe n° 10 / 2015



Contributions



À la recherche de la francophonie perdue. Mémoire d'un acteur engagé, déçu et perplexe.



André Abbou

Professeur émérite de l'Université de Paris, France

abbou.andre@aliceadsl.fr

Résumé

A chaque époque sa préoccupation de politique francophone en relation avec les besoins du moment et le possible. En 1950, le souci d'assurer un idiome commun aux pays rattachés à la France, a suscité les initiatives qui ont abouti à la création du CREDIF. Puis, segment après segment, les organes de diffusion du Français dans le monde sont apparus. Ainsi s'est mise en place une politique francophone qui s'est affirmée au cours des septennats de Ch. de Gaulle et de F. Mitterrand. Puis les contextes ont changé et nous constatons des évolutions radicales aujourd'hui.

Mots-clés : CREDIF, politique francophone, zone d'influence, Haut-Comité de langue française, Sommets des chefs d'Etats et de gouvernement des pays ayant le Français en partage

**In search of lost francophony
Memory of a committed player, disappointed and perplexed**

Abstract

In every age its Francophone policy concern in relation to the needs of the moment and to the possible. In 1950, the concern to ensure a common idiom to countries linked to France, generated initiatives that led to the creation of the CREDIF. Then, segment after segment, the French diffusion organs in the world appeared. And thus set up a French policy that has emerged over the seven-year presidencies of Ch. De Gaulle and F. Mitterrand. Then contexts have changed and we see radical changes today.

Keywords : CREDIF, francophone political, zone of influence, Language High Committee FRANCAISE, Summits of Heads of State and Government of countries using French as a common.

Cette contribution n'est pas un exercice nostalgique de célébration du passé, mais un exercice de lucidité à l'égard de ce que fut notre combat pour installer et pour pérenniser la Francophonie dans les pratiques internationales. Car c'est au sein de ses institutions que j'ai croisé la route de **Louis Porcher**¹.

Et d'abord qu'entend-t-on par Francophonie ?

Il s'agit de faire vivre une zone d'influence dans le monde, appuyée sur les usages de la langue française et permettant de développer les échanges économiques, politiques, culturels, scientifiques, technologiques et commerciaux de la France dans le monde, afin de lui assurer une situation internationale, un rôle et une influence au-delà de ce que la taille de sa population et de son PIB lui permettraient d'espérer.

Comment se forge une conscience politique ?

Il y a dans tout Français un nostalgique de la période napoléonienne, surtout à la post-adolescence, et ce, quelle que soit la mémoire que l'on garde des dommages causés par les guerres de l'Empire.

On aime tous le lustre, et on rêve de panache pour son pays.

Je n'y ai pas échappé, en 1955-1956, quand le pays s'est trouvé confronté aux nécessités d'une décolonisation ni prévue, ni préparée. La conscience d'un déclassement, d'une perte de prestige inévitable s'est alors imposée à moi quand les jeux politiques ont pris le pas sur la nécessité de sauver le pays des dérives postcoloniales successives.

Puis le Général de Gaulle est revenu au pouvoir, et a donné au pays l'illusion qu'on pouvait réparer les dégâts occasionnés par la république des partis. Usure de l'âge et usure du pouvoir, cécité sur la nécessaire adaptation aux mentalités des nouvelles générations, ont produit Mai 1968 et ses conséquences. Exit le Général.

Mais la question resta posée. Un pays, c'est une histoire, c'est une économie, un prestige, une condition sociale, le reflet de ce qu'il donne à voir au monde et la part qu'il prend à la vie de ce monde. Et comme il y a des frontières, il y a une langue pour penser, pour communiquer, pour créer, pour vivre, pour échanger avec les autres.

Pas de langue propre, peu d'identité. On peut tout faire, certes, avec la langue de l'autre, celle qu'on emprunte en oubliant la sienne, mais comme un mercenaire qui agit pour un autre. Changer de langue, c'est un peu changer d'identité personnelle et sociale.

Depuis, la spirale de la décadence s'est accélérée au gré des crises mondiales : crise pétrolière, chômage, immigration - sans compétence linguistique préalable-galopante et non maîtrisée, chute des régimes communistes, réunification allemande, mise en place d'une Union européenne sans base fiscale et sociale

harmonisée, dérégulation financière improvisée, mondialisation acceptée sans adaptation préalable, tout cela dans la même inconscience des conséquences délétères pour la France. On n'en finirait pas d'énumérer les étapes successives de la décadence imposée au pays, par la faute de politiciens obsédés d'eux-mêmes et avides de pouvoir, sinon corrompus.

« S'il n'y avait pas de Pologne, il n'y aurait pas de Polonais » disait, de façon humoristique, A. Jarry, peu avant la seconde guerre mondiale. Peut-on dissocier le destin de la France de celui des Français et de leur langue ? Certainement pas.

La langue comme patrimoine

Ce qui nous intéresse aujourd'hui, c'est la langue. Comment épargner à la langue française et au pays dont elle est le véhicule de la pensée et de la science la chute dans le lot des idiomes limités à des usages domestiques ?

Car, c'est au carrefour de ces préoccupations que j'ai croisé la route de Louis Porcher en 1978.

Je le connaissais déjà par ses ouvrages et articles publiés dans les numéros des E.L.A (*Etudes de Linguistique Appliquée*), mais c'est à Strasbourg, en novembre 1978, que lors d'un colloque organisé par le Haut Comité de la Langue Française (service du premier ministre créé par le général de Gaulle) , que nous avons sympathisé. On y débattait du destin de la langue française et de francophonie. Philippe Rossillon, nommé par De Gaulle Secrétaire général de ce Haut comité à sa création, toujours actif, y manœuvrait. La période giscardienne n'était pas favorable à la cause : Giscard ne croyait pas à la francophonie, la France n'étant qu'une puissance moyenne représentant 1% des locuteurs du monde. Louis Porcher suivait attentivement ces évolutions car il s'intéressait de près à la diffusion du Français. Moi-même, la cause ne m'était pas étrangère. Dès 1972, directeur-adjoint d'une U.E.R de Lettres et Sciences humaines à l'Université Paris XIII, j'étais entré dans le cercle actif de la Francophonie en suivant de près les décisions de l'AUPEL UREF, (*Association des Universités de Langue Française*) dirigée par les Québécois. Retrouvant, lors de l'assemblée générale de cet organisme, un ami, responsable algérien de haut rang, lui aussi convaincu de l'utilité de faire évoluer l'enseignement du Français dans son pays, car cet enseignement en était resté à une didactique du Français, langue maternelle, nous décidâmes d'impliquer nos institutions centrales respectives. Ce fut le début d'une coopération exemplaire qui dura onze ans, jalonnée d'une réforme de l'enseignement du Français en Algérie, de la création de diplômes de III ème cycle, de stages de perfectionnement annuels et de la soutenance de plus de 150 thèses.

Il est utile de souligner ici que l'édification de la Francophonie ne s'est faite à partir de 1950, que grâce aux milliers d'initiatives individuelles et heureuses. Ces efforts se trouvent aujourd'hui ruinés par des irresponsabilités technocratiques successives.

Des bâtisseurs de la Francophonie

Il convient de rappeler que le besoin de se référer à une politique scientifique et diplomatique utilisant la langue

française comme vecteur, n'est apparue qu'une fois intervenus les reflux de la décolonisation et la réorganisation géopolitique du monde autour de grands blocs. Ces changements ont fait apparaître le risque d'affaiblissement de la France au plan international.

Dès 1952, des linguistes Français s'étaient efforcés de définir les bases de la diffusion d'une langue française à l'intention de populations non francophones. C'est ainsi que naquit le CREDIF (*Centre de Recherche pour la Diffusion du Français*) qui acquit bien vite une notoriété internationale, grâce à la formation de linguistes spécialisés en didactique du Français langue étrangère, accompagnée de stages de perfectionnement dans ce domaine, destinés aux professeurs de Français de différents pays du monde. Pour définir les contenus et les objectifs non linguistiques de cet enseignement, apparut le BELC (*Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement de la civilisation française*).

Ces deux organismes associés aux actions de l'Alliance Française ont constitué le fer de lance de la diffusion du Français dans le monde.

Toutes ces initiatives prenaient appui sur une politique active de diffusion et de valorisation du Français comme instrument de coopération économique et scientifique, grâce aux efforts du ministère français des affaires étrangères (DGRCSST - direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques).

De 1970 à 1980, ces organismes, soutenus par des éditeurs attachés à réaliser des manuels d'enseignement du Français et à des publications savantes pour soutenir l'effort de recherche, ont inventé la politique de diffusion du Français, plus ou moins aidée par les pouvoirs publics.

La mise en place d'une politique active de la Francophonie

C'est paradoxalement sous le premier septennat de F. Mitterrand que s'affirma la volonté marquée de créer une Francophonie active en la dotant des moyens indispensables.

F. Mitterrand s'affirma ainsi comme le continuateur de la politique Gaullienne de souveraineté nationale, sur tous les plans, en plaçant la France au cœur des dispositifs internationaux. Et ce, parce que Charles de Gaulle comme François Mitterrand, furent des amoureux de la langue française et des écrivains remarquables pour la qualité de leur écriture.

Tous deux étaient aussi issus d'une époque où la place de la France dans le monde fut une donnée indiscutable. Tous deux reçurent en héritage une expérience tragique de l'histoire et de la vie, et furent confrontés à des risques de mort répétés.

François Mitterrand réactiva l'action du HCLF (*Haut Comité de la Langue Française*) et y nomma successivement deux artisans de cette souveraineté nationale (Stellio Farandjis et Philippe de Saint Robert). Le HCLF fut transformé en *Commissariat général à la langue Française*.

L'affirmation de la pleine souveraineté de la langue française dans tous les usages sociaux, scientifiques, technologiques et économiques, face à la langue anglaise présentée comme unique langue internationale, fut le souci constant du HCLF et du Commissariat général.

Car pour confirmer cette ambition, la nomination de J.P. Chevènement comme Ministre d'état chargé de la recherche scientifique et de la technologie, fut un signe majeur. J.P. Chevènement tenta très vigoureusement de replacer la langue française au centre des dispositifs scientifiques du pays en imposant l'usage du Français dans tous les colloques et dans toutes les communications des scientifiques français. S'en suivirent une stimulation vigoureuse de la néologie, une aide à la traduction d'articles et d'ouvrages et des dotations importantes pour le développement du traitement automatique de la langue : telles furent les actions conduites pour replacer la langue française au centre du dispositif scientifique, technologique et économique français.

Convaincus de l'inanité de ces tentatives d'affirmation de la souveraineté de la langue comme ciment de la vie de la nation, et de l'ambition de revendiquer la place de la France dans le concert des nations, nombre de scientifiques français marquèrent leurs réserves et leur peu d'enthousiasme.

Passé dans le gouvernement Fabius à la direction de l'Education nationale, J.P. Chevènement affirma le même souci de valorisation de la langue.

Des activités de coopération avec le Québec aboutirent à la mise au point d'une plateforme commune de projets pour stimuler les échanges économiques et les réalisations culturelles, scientifiques et technologiques. Tout ceci aboutit en 1986 à la création du Sommet des chefs d'état et de gouvernement des pays ayant en

partage la langue française, institution censée reproduire ou imiter les organes assurant la survie du Commonwealth britannique.

Comme pour les institutions européennes, l'ouverture de ce sommet à toutes sortes de pays n'ayant qu'un vague rapport avec la langue française et la francophonie, entraîna une dilution où des vœux pieux remplacèrent le programme d'actions efficaces et mobilisatrices que F. Mitterrand avait assigné à cette institution.

Le lent déclin de la Francophonie

Dès 1989 - 1990 les transformations du Commissariat général en DGLF (*Délégation Générale à la Langue Française*) et son rattachement au ministère de la culture furent des signes concrets du repli des ambitions antérieures assignées à la Francophonie. La marque symbolique de nouvelles préoccupations domestiques fut la réforme de l'orthographe, présentée comme un objectif emblématique de la DGLF.

Le dernier sommet de la Francophonie important fut celui de 1991.

Après ce sommet, les objectifs de politique mondialiste affichés confirmèrent la fin de la période active et entreprenante de la francophonie.

Année après année, les organismes forgés pour servir de support à l'action francophone de la France tombèrent en désuétude ou furent supprimés, au profit de préoccupations ou de projets fumeux. C'est ainsi que le BELC tomba dans l'oubli et que le CREDIF fut supprimé.

C'est à peine si la loi Toubon instituant la langue française comme langue de la République, ou l'action de l'Université des réseaux Francophones (AUPELF-UREF) furent tolérés. En 1998, Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale mit fin aux ambitions de Michel GUILLOU patron et initiateur de l'AUPELF-UREF.

On transforma l'ACCT (*Agence de Coopération Culturelle et Technique*) en agence de la Francophonie dont l'action se perdit dans les sables de préoccupations politiques vagues et partisans.

De l'action de la France pour exister internationalement et valoriser sa langue et son économie, il ne resta quasiment plus rien.

Une Francophonie pour quoi faire ?

Il est pertinent de constater que la dislocation de la politique francophone, telle que voulue et initiée par ses deux créateurs, Charles de Gaulle et François Mitterrand, correspond à la fin d'un monde. L'action de la France est actuellement encadrée par une politique de l'Union européenne où l'influence française

décroît année après année. Une dette creusée tous les ans, un déficit chronique, l'absence de réformes structurelles efficaces pour résorber le chômage de 3.5 millions de personnes, la dilution des ressources de l'Etat dans les aides sociales qui maintiennent dans l'assistanat 3.3 millions de prestataires, ne permettent plus d'envisager et d'affirmer des actions mobilisatrices de la souveraineté nationale et de ses ambitions mondiales.

Des ferments de dislocation gravissimes de la Nation française sont apparus au gré des crises mondiales, de l'éclatement des pays du Moyen-Orient et des terrorismes qui en résultent.

L'avenir n'étant guère prédictible, les combats pour empêcher l'éclatement du pays en factions et en partisans de l'arriération sociale et mentale, sont devenus des objectifs à court terme.

Pour que des préoccupations de politique souveraine et d'action francophone réapparaissent, il faudrait que tous les maux de la société actuelle disparaissent. Nous en sommes loin.

L'évocation du monde disparu de la Francophonie active et souveraine a montré comment, en moins de 25 ans, une certaine idée de la France, de sa cohésion et de ses ambitions séculaires, a disparu du débat public au profit de propos vaseux sur de prétendues valeurs « républicaines » ou de « gauche ».

Soyons objectifs : sous le mandat de François Hollande, il serait faux de dire que la préoccupation francophone est absente de la politique, mais elle a pris une forme en rapport avec les moyens et les urgences de l'heure. En décidant de protéger les pays d'Afrique de l'ancien pré carré de Foccart des menées djihadistes, et en intervenant militairement au Mali, en Centrafrique et en Afrique subsaharienne, François Hollande affirme encore, en plus d'assurer la sécurité, la volonté d'action et de présence de la France.

Je ne voudrais pas clore cet article sur une note pessimiste. A évoquer Louis Porcher, on ne peut que rester confiant sur les chances de redémarrage un jour, de cette Francophonie que nous avons bâtie.

Louis Porcher s'est engagé toute sa vie au service de la didactique du FLE, en contribuant aux actions du Conseil de l'Europe pour la didactique renommée des langues. C'est le thème surplombant ses articles et ses ouvrages.

Je suis persuadé qu'il partageait cette vision déçue de la Francophonie actuelle et qu'il plaiderait pour le renouveau que nous espérons tous...

Il avait créé en son temps une collection « Coup de plume » avec Jacques Cortès pour favoriser la veine romancière des enseignants et notamment des professeurs du FLE.

Gageons que la promesse deviendra réalité le jour où les conditions nationales et internationales le permettront.

Les civilisations sont mortelles et les ambitions les plus louables peuvent devenir des chimères.

Note

1. Louis Porcher : 1940 - 2014 ; Agrégé de philosophie, expert auprès de la Commission européenne, fondateur de l'Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE) ; Responsable Français langue étrangère au Ministère de l'Éducation nationale de 1981 à 1984, il termine sa carrière à l'unité de recherche de didactique du FIL à Paris III.

Dernières publications :

Sur le bout de la langue, la didactique en blog - CLE international 2014.

L'enseignement des langues étrangères - Hachette 2004.

*Libres propos*¹ à la lumière de Louis Porcher :
Liberté, égalité et apprentissage du français



Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

GERFLINT, France

sophie.aubin@uv.es

ORCID ID : 0000-0001-7425-3324



*[...] il suffit d'attendre, avec patience et obstination,
activement. Les murs finiront par tomber parce qu'ils
sont de papier, ou de fumée.*

(Porcher, 1983 : 49)

Résumé

Il est de toute évidence essentiel de bien conserver mais aussi diffuser et partager l'intégralité de l'œuvre de Louis Porcher. Ses nombreuses interventions, articles, ouvrages, chapitres, entretiens, billets à propos du mode de construction et d'évolution de la didactique des langues et de la pensée *didacticienne*, représentent une source unique et inépuisable de réflexions pour les acteurs de la didactique actuelle et à venir. Si l'on retrouve ou découvre une des idées-clés de ses pensées interdisciplinaires (particulièrement prolifiques), soit l'apport de la sociologie de l'éducation à la didactique du français et des langues vivantes, on tombe sur le traitement de besoins essentiels ou primaires qui risquent bien de passer inaperçus de nos jours, surtout dans les pays les mieux équipés, faute de prise de conscience collective suffisante : la liberté d'expression et d'action pour les enseignants et les chercheurs d'abord, la progression épistémologique de la Didactique du français et des langues-cultures ensuite, l'égalité entre tous les apprenants de français et de langues vivantes enfin, grand défi pour les systèmes éducatifs de tous pays.

Mots-clés : relectures, didactique, sociologie de l'éducation, interdisciplinarité, stratégie

Open comments in light of Louis Porcher: Liberty, equality and French learning

Abstract

It is clearly essential to conserve properly but also to diffuse and share the totality of Louis Porcher's work. He has produced numerous talks, articles, books, chapters, interviews and notes concerning the way Language didactics and Didactic thinking have been constructed and have evolved. His works represent a unique and everlasting source of reflexions for those involved in present and future didactics. When considering one of the key ideas of his interdisciplinary thoughts (particularly prolific), that is, the contribution of the sociology of education to French and

living languages didactics, we end up dealing with the treatment of essential or primary needs, which risk going unnoticed nowadays, mainly in the better equipped countries, due to an insufficient general awareness: firstly, the liberty of expression and action for teachers and researchers; secondly, the epistemological progression of French didactics and of languages-cultures; and finally, the equality amongst all French learners and of all other learners of living languages, all of which represent a huge challenge for the education systems of any country.

Keywords: rereading, didactics, sociology of education, interdisciplinarity, strategy

Continuation

Faire en sorte que l'œuvre et la pensée scientifiques des grands « enseignants-chercheurs » linguistes, philosophes, sociologues, pédagogues, psychologues, historiens didacticiens qui ont marqué de façon déterminante l'évolution de la didactique du français et des langues-cultures actuelle puissent parvenir à tous les étudiants, enseignants et formateurs est un objectif à poursuivre sans relâche, action chère au GERFLINT qui publie et diffuse mondialement de manière pérenne, depuis sa fondation en 1998-1999, un nombre important d'hommages à de grands chercheurs et penseurs en Sciences Humaines : Bernard Gardin, Paul Rivenc (*Synergies France*) Bronislaw Geremek (*Synergies Pologne*), Josiane Hamers, François Jullien, Edgar Morin, Jean Peytard, (*Synergies Monde*), Henri van Lier (*Synergies Monde Méditerranéen*), Charles Bally (*Synergies Espagne*), Truong Quang Dê (*Synergies pays riverains du Mékong*)², bravant l'opinion (contradictoire et destructrice pour la transmission des connaissances) de certains évaluateurs de revues scientifiques et de CV d'enseignants-chercheurs selon laquelle rendre hommage à un chercheur scientifiquement reconnu par ses pairs serait d'emblée une démarche douteusement scientifique car trop aveuglée et conditionnée par l'affectivité et la subjectivité. Dans le cas de Louis Porcher l'action peut, à notre sens, être menée sur trois fronts indissociables:

1. la diffusion mondiale de sa pensée scientifique, en abolissant autant que possible barrières et frontières, d'autant plus que certains écrits fondamentaux (Porcher, 1983, 1987a, 1987b, etc.) sont d'un accès relativement difficile. C'est le cas de l'abondante production scientifique du CREDIF auquel il a activement contribué, ouvrages, méthodes et collections aujourd'hui longuement épuisés et emportés par la fermeture de ce centre en 1996, survivant dans l'ombre des oubliettes et qui mériteraient rediffusion internationale sous une forme numérique en particulier pour le plus grand nombre de lecteurs potentiels,

2. l'idée reçue tenace d'associer de façon permanente et exclusive son nom au FLE ou à la «Didactique du FLE», donc de donner de son action une vision cloisonnée et erronée, alors qu'il est définitivement reconnu comme étant *inclassable*, sociologue avant tout mais aussi philosophe, linguiste, pédagogue pour ne citer que ces domaines (Groux et Holec, cités par Coste, 2015),
3. le recueil d'idées et de textes pertinents et leur didactisation pour la formation des générations actuelles et futures.

Nous nous limiterons pour l'heure et dans cet espace européen du *Programme mondial de diffusion francophone en réseau* du GERFLINT à sélectionner et par conséquent (re)diffuser quelques *Propos* que nous jugeons pertinents afin de contribuer à une bonne centration de son image et un bon éclairage de ceux qui ont la tâche désormais d'assurer l'entretien et la continuité des chemins qu'il a creusés.

Ces *propos*, choisis en fonction de leur pertinence pour la didactique des langues-cultures d'hier, d'aujourd'hui et de demain seront puisés dans divers textes publiés de façon récente (2013, 2005) mais aussi dans le chapitre intitulé *Libres propos à partir de Pierre Bourdieu* paru en 1983 dans le volume *Relectures* de la Collection *Essais* du CREDIF³ dirigée par Victor Ferenczi, ouvrage élaboré sous la direction de Jacques Cortès, dans lequel on trouve un mine de *concepts dûment explicités dans un contexte précis et des extraits de textes assez nombreux pour étayer ses idées* (Cortès, 1983 : 3). Louis Porcher y décrivait et transmettait des mécanismes fondamentaux de la sociologie de l'éducation de Pierre Bourdieu, sociologue et philosophe pour lequel il avait une grande admiration et démontrait leur pertinence pour la didactique du français.

1. De la liberté

De tous les mouvements de pensée qui surgissent de la plume de Louis Porcher dans ces morceaux choisis mais aussi dans l'ensemble de son œuvre, la liberté et les libertés légitimes de l'enseignant et du chercheur sont naturellement et constamment présents.

1.1. Libertés de l'enseignant de français

Toujours assurées de façon très inégale dans le monde voire en période de régression actuellement dans de nombreux pays dévastés par les guerres les plus cruelles, la question des libertés des enseignants de langue-culture française dans l'exercice de leur profession est une problématique incontournable. Privilège

traditionnellement garanti pour les professeurs titulaires d'une chaire universitaire, cette liberté intellectuelle et pédagogique est généralement étroitement installée dans un faisceau ou appareillage de curriculums officiels, approches, recommandations, guides, programmations, calendriers, contenus et évaluations obligatoires, coordination enseignante hiérarchisée, artillerie didactique lourde. Dans cette organisation, il faut souligner le premier rôle joué par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et son influence sur la liberté de l'enseignant à partir du moment où ce texte est parfois incompris et abusivement transformé en instructions officielles et instrument mondial d'uniformisation artificielle. Il est d'ailleurs devenu extrêmement difficile voire impossible de trouver un manuel de français « langue étrangère » qui ne s'inscrive pas d'emblée d'un point de vue éditorial et didactico-pédagogique dans le *Cadre* et l'un de ses niveaux.

Louis Porcher a mis l'accent en 2009 sur l'importance d'une liberté stratégique, fondée sur la chance d'avoir pu suivre des études primaires, secondaires et supérieures et de pouvoir enseigner ; il s'agit de la liberté d'*interprétation de la formation reçue* :

On voit clairement que, dans une formation académique et professionnelle bien calibrée, un enseignant de français langue étrangère doit être rendu sensible à sa liberté fondamentale, celle de l'interprétation de la formation qu'il a reçue. [...]L'équilibre entre les multiples contributions scientifiques à la formation d'un professeur de FLE (sociologie, anthropologie, psychologie etc.), pour être véritablement fonctionnel professionnellement implique la condition sine qua non que l'impétrant soit libre dans l'interprétation pratique qu'il en fait. (Porcher, 2013 : Liberté d'interprétation, 20/09/2009)

On ne peut s'empêcher de se demander si tous les enseignants diplômés en didactique du français langue étrangère, en exercice actuellement ou sur le point de l'être ont effectivement reçu la formation suffisante pour prendre pleinement conscience de cette liberté et apprendre à bien s'en servir sur « le terrain ». Des séances de formation continue des enseignants ayant pour sujet principal l'exercice de cette liberté dans un environnement éducatif et langagier donné correspondent, sans le moindre doute, à un besoin fondamental pour la qualité et la progression de l'enseignement-apprentissage.

Cette liberté *armée, outillée, équipée* pour prendre des *décisions positives dans n'importe quelle situation d'enseignement-apprentissage (idem)* entraîne celle du choix des méthodes, des contenus et des activités qui mobilisent les esprits et motivations des enseignants mais aussi, tout simplement, la gestion de la liberté d'expression orale et écrite, de véhiculer des valeurs telles que la liberté

d'expression elle-même, d'aborder en cours des sujets tels que la laïcité, le dialogue des cultures, l'éducation, la politesse, l'évolution des sociétés, les langues régionales, les politiques linguistiques, etc. Même dans les sociétés démocratisées, où l'on n'aborde plus exclusivement la langue, sa grammaire, ses règles indiscutables et quelques auteurs classiques mais aussi, de manière très fluide et spontanée, de nombreux thèmes socioculturels, journalistiques, historiques que l'on trouve d'ailleurs en abondance dans la plupart des manuels, il existent toujours des « sujets glissants » que l'enseignant et les apprenants eux-mêmes évitent d'aborder pour que les débats collectifs « en grand groupe » ne se transforment en scènes d'échanges trop houleux.

La liberté de l'enseignant de français dans le monde est une des plus belles problématiques à traiter, dans la complexité. Elle entraîne, dans son sillon, l'enseignement-apprentissage de l'art d'exprimer librement sa pensée en langue française, dans le respect de l'opinion d'autrui et cultive la liberté d'expression de l'apprenant. Est-il exagéré d'affirmer que partout et à tous les niveaux, la liberté de parole et d'action de l'enseignant de français dans le monde est menacée ou souffre une sorte d'érosion ? Une veille difficile mais nécessaire sur l'équilibre entre les devoirs et responsabilités de l'enseignant (*Il ne s'agit pas, bien entendu, d'une liberté débridée, qui déciderait de n'importe quoi* Porcher, 2013) et le respect véritable de ses libertés fondamentales devrait s'instaurer.

1.2. Liberté d'expression et de diffusion scientifique

Louis Porcher, à l'arrivée du mouvement du *libre accès à la littérature scientifique*, au début des années 2000⁴, ne s'est visiblement pas engagé sur cette voie, préférant l'édition traditionnelle imprimée. Il suffit d'interroger les principaux moteurs de recherche scientifique actuels⁵ pour constater qu'il existe peu d'articles et d'ouvrages de Louis Porcher numérisés et disponibles gratuitement à texte complet alors que sa bibliographie est extrêmement abondante. Ainsi, l'application IdRef (*Identifiant et Référentiels*) de l'agence bibliographique de l'enseignement supérieur (ABES, France) recense 11 rôles développés par Louis Porcher tout au long de sa carrière : auteur, préfacier, collaborateur, metteur en scène, éditeur scientifique, narrateur, directeur de publication, directeur de thèse, pour citer les principaux, soit un total de 248 notices bibliographiques recensées à ce jour⁶. Cette « discrétion », à l'opposé de la « visibilité » des travaux actuellement recherchée, repose en partie du moins sur un manque d'adhésion au mode de fonctionnement des revues dites « à comité de lecture ». Ainsi, justifiant le fait d'avoir accepté exceptionnellement les invitations à contribuer à la rubrique *libre*, intitulée *Et tout le reste est littérature* de la revue *Repères-Dorif*⁷, il livre son opinion sur les revues à comités de lecture :

En nos temps de bureaucratie, de prévision contraignante, de formatage, l'encadrement préalable de la moindre contribution, avec de multiples comités de lecture, qui n'hésitent pas à manier les jugements négatifs et qui excluent sans hésitation (au fait qu'est-ce qui qualifie un « lecteur » pour refuser un manuscrit ? Je ne l'ai jamais compris) (Porcher, 2015).

Ce n'est pas la philosophie et la modernité du libre accès qu'il met en cause mais une évaluation contraire à la liberté d'expression, considérant que le traitement qui est réservé aux auteurs par les directions des revues est trop inégal, ce qui peut expliquer le fait qu'il se soit détourné des revues et par voie de conséquence, qu'il n'ait évidemment pas pris le chemin du libre accès puisque pratiquement toutes les revues scientifiques s'y sont progressivement engagées, chacune adoptant les modes de numérisation, d'accessibilité et d'évaluation des auteurs qui lui conviennent le mieux.

Ce souci de liberté, d'indépendance et d'égalité se retrouve dans sa manière d'aborder la citation d'auteur remarquée par Daniel Coste, à l'opposé des défis des analyses bibliométriques actuelles pour les revues et leurs auteurs:

Louis ne multiplie jamais dans ses textes les citations plus ou moins longues et référencées qui font le bonheur des obsédés de Google Scholar. De fait, il ne cite guère (et surtout pas les didacticiens !) mais reprend des formules de tel ou tel de ses grands auteurs et crée les siennes propres, pour amorcer ou ponctuer un exposé, une analyse de solide portée, une diatribe ou un billet d'humeur. (Coste : 2015).

Ces opinions concernant l'édition scientifique « moderne », axées sur la rigueur et le manque d'éthique des divers comités agissant à l'aveugle et les yeux rivés sur les indices d'impact⁸ ne doivent pas être interprétées comme un rejet ou une indifférence face à la modernité des médias actuels et des Technologies de l'Information et de la Communication rendant possible la diffusion et le partage des idées au plus grand nombre. Tout indique qu'il souhaitait marier accès libre, expression libre et gratuite et proximité avec les lecteurs sans intermédiaire. Ainsi, avait-il adopté, dans les années 2011-2014 en particulier, une communication régulière et méthodique au moyen de Billets⁹, exercice d'écriture de grande qualité humaine et scientifique et pour leur diffusion sur le blogue de l'Asdifle, l'Association de didactique du français langue étrangère qu'il avait fondée en 1986.

Nous pouvons donc supposer que les nombreuses évaluations auxquelles sont désormais soumises les revues scientifiques pour obtention de référencements et reconnaissances universitaires et institutionnelles lui inspiraient ou auraient inspiré une aversion comparable ou plus grande encore que le fonctionnement des comités

de lecture. En mettant en question les *revues à comité de lecture*, critère fondamental de qualité reconnue aux publications des chercheurs en France notamment¹⁰ dans une revue électronique en libre accès qui plus est, c'est tout le système d'évaluation et de promotion actuel des enseignants-chercheurs qui est interpellé.

1.3. Liberté d'action scientifique et épistémologique : exemples d'une méthodologie de (re)lecture et de démarche interdisciplinaire

La description de la méthodologie interdisciplinaire volontairement, librement et rondement menée par Louis Porcher, fondée sur une lecture pragmatique de l'œuvre de Pierre Bourdieu (1930-2002) dans le but de transférer des éléments d'études en sociologie de l'éducation pertinents pour la didactique des langues est à mettre en relief dans la mesure où il s'agit d'un exemple vivant de décloisonnement puis de rapprochement entre ces deux disciplines qui mérite d'être relu, en ces temps où les dangers de replis disciplinaires, d'« hyper spécialisation » ou de mémoire didactique courte guettent toujours les *nouvelles approches et projets innovants*.

[...] nous poserons d'emblée que notre lecture sera subjective. Elle n'engagera que nous, et pas du tout l'auteur lui-même. Notre préoccupation dominante n'est pas l'exhaustivité, mais l'utilité. Nous ne sommes pas dans l'exégèse mais dans l'instrumentalité. Bien que Bourdieu n'ait consacré aucun ouvrage spécifique à l'enseignement du français, nombre de ces analyses touchent (directement ou non) à ce domaine didactique. [...] Nous allons extraire d'une œuvre ce qui nous paraît le plus utile à notre public potentiel : que les intégristes s'efforcent de nous pardonner. (Porcher, 1983 : 33-34).

Certes, il faut bien replacer cette relecture sociologique adaptée à la didactique des langues dans les années 80, époque où celle-ci était encore une « chasse trop bien gardée, un champ social sur lequel les dominants ne veulent laisser entrer aucun partenaire subversif. » (*idem* : 49). Est-il cependant possible d'affirmer aujourd'hui que les *chasses gardées* dans ce champ ont définitivement disparu en France, en Europe et dans le monde ?

Cette relecture selon cette méthode a eu une influence notable sur la progression de la sociologie dans le champ de la didactique des langues. En effet, si nous devons participer à une reconstitution historique des relations interdisciplinaires entre la sociologie et la didactique des langues-cultures, nous pourrions retenir ces 4 dates-clés :

- a. En 1976, dans le *Dictionnaire de didactique des langues* dont le GERFLINT fêtera bientôt le cinquantenaire¹¹, l'insuffisance de l'influence de la sociologie dans le champ de la didactique est constatée dans l'article correspondant à l'entrée « Sociologie » :

Sociologie de l'éducation, sociologie des mass media et - bien évidemment - sociologie du langage sont des domaines - de développement parfois très récent pour la sociologie elle-même - qui doivent intéresser au premier chef l'enseignement. À condition qu'on ne s'imagine pas constituer une sociologie appliquée à la didactique des langues en lieu et place d'une linguistique appliquée vacillante, il y a sans doute lieu de procéder à un réexamen épistémologique assez radical pour prendre en compte la dimension polaire (et pourtant à ce jour quasi absente) qu'offre la sociologie. (Galisson, Coste (dir.) 1976 : 509).

- b. Sept ans plus tard, en 1983, Louis Porcher dans *ses libres propos à partir de Pierre Bourdieu* lève le ton et démontre combien les idées de Bourdieu qui lui sont chères sont pertinentes pour la Didactique des langues de l'époque et répondent à des besoins pressants pour cette discipline. On peut considérer que ce chapitre joue le rôle de prélude ou d'étape stratégique menant aux développements ultérieurs des thèses de Pierre Bourdieu pour la didactique du français.

- c. Quatre ans plus tard, en 1987, selon Barthélémy, (Porcher, 2013, préface), *Louis Porcher fut le premier à analyser le domaine de l'enseignement du français langue étrangère à partir du concept bourdieusien de « champ »* : il publie dans la collection *Essais* du CREDIF l'ouvrage *Champ de signes, état de la diffusion du français langue étrangère*, préfacé par Jacques Cortès.

- d. Juste vingt ans plus tard, en 2003, le *Dictionnaire de didactique du français* dirigé par Jean-Pierre Cuq, président de l'Asdifle à l'époque, paraît avec un texte de 4^e de couverture signé Louis Porcher, contenant l'expression de sa vive satisfaction¹². « Sociologie », y trouve sa place. Sa définition devient rétrospective et montre le chemin parcouru depuis la définition de 1976 :

Ce champ disciplinaire particulièrement diversifié et hétérogène a contribué, aux côtés d'autres sciences de l'homme et de la société, à éclairer la didactique et la didactologie des langues-cultures dans l'émergence de ses principes fondamentaux. [...] (Cuq (dir.), 2003 : 223).

Mais ce dictionnaire contient également une série de notions et concepts issus de la sociologie, clairement expliqués : *acculturation, capital, champ, classement, culture, espérance pratique, habitus, interculturel, légitimité*, etc. Certains termes (culture, interculturel) comptent parmi les plus usuels dans les discours

didactiques d'aujourd'hui. Les auteurs des définitions et articles de ce dictionnaire étant anonymes, la probabilité est grande pour que les définitions de termes en provenance de la sociologie aient été rédigées par Louis Porcher.

Ce dictionnaire est devenu un des ouvrages les plus cités par les chercheurs francophones en didactique du français et des langues-cultures : presque 600 fois selon Google Scholar en novembre 2015, ce qui ne le place pas au niveau du *Cadre Européen commun de référence pour les langues*, qui en enregistre presque 1050 à la même date, mais représente un score très honorable et enviable selon le fonctionnement de ce moteur de recherches, sachant combien les ouvrages collectifs sont souvent mal cités donc mal repérées par les systèmes de recueil de citations et que la plupart des ouvrages et articles ne dépassent pas la centaine voir dizaine de citations selon ce système. Nous pouvons alors affirmer que Louis Porcher agit sur la formation de la pensée scientifique et didactique des usagers de ce dictionnaire, une influence dont la plupart d'entre eux n'ont certainement aucune conscience.

- a. L'Art et la manière d'entreprendre ce dialogue interdisciplinaire a donc porté ses fruits sur plusieurs décennies. Cette méthode repose à la base sur un triangle de caractéristiques singulières, naturelles et mouvementées : un terrain d'accueil de l'apport de la sociologie à la fois très ouvert (de la part des pionniers de la définition d'une didactique du français langue étrangère libre et autonome : Paul Rivenc, Louis Porcher, Jacques Cortès, Robert Galisson, Daniel Coste, pour ne citer qu'eux) indifférent (de la part de la majorité silencieuse), contraire à cette ouverture (voir *supra* les *gardiens de chasse* auxquels Louis Porcher faisait allusion en 1983) ;
- b. une sorte d'ignorance, d'inconscience au départ de la pertinence des idées pour la discipline d'accueil, Pierre Bourdieu lui-même dans ce cas : *Bien que Bourdieu n'ait consacré aucun ouvrage spécifique à l'enseignement du français, nombre de ses analyses touchent (directement ou non) à ce domaine didactique.* (Porcher, 1983 : 33) ;
- c. une personne audacieuse, volontaire, passionnée par les idées renouvelées, porteuse du projet interdisciplinaire démontrant constamment son bien-fondé dans la durée.

En 2009, Louis Porcher maintient la même vigilance contre la domination de la linguistique en didactique du français et souhaite la participation d'un nombre plus grand et plus varié de disciplines :

Il devrait être clair pour tous que, sans le carcan que déploient les linguistes sur l'enseignement du français langue étrangère, celui-ci requiert impérativement (épistémologiquement) le recours à la sociologie [...], à l'anthropologie, à la psychologie, à la politologie, à la géographie, à l'histoire. Cette liste n'est bien entendu, aucunement limitative¹³. (Porcher, 2013 : Pour une épistémologie du FLE).

1.4. Un amalgame réducteur à éviter aujourd'hui

Si la sociologie n'est plus étrangère aujourd'hui au champ de la didactique des langues-cultures et pourrait certainement y accentuer et développer son apport, il faudrait se garder de confondre, à notre sens, d'une part, les relations interdisciplinaires clairement exprimées et souhaitées par Louis Porcher entre ces deux domaines et d'autre part, l'émergence, en didactique des langues-cultures, ces dernières années, de la *sociodidactique*. En effet, selon les définitions rassemblées par Damien Le Gal et Claire Vilpoux (2012) par exemple, la *sociodidactique* ressemble plus à une sorte de mariage forcé entre « socio » (la société) et la didactique des langues avec application de méthodes (socio)linguistiques. Cette appellation « sociodidactique » n'est-elle pas énigmatique voire trompeuse pour celui qui penserait (re)trouver, sous ce vocable, un véritable axe sociologie-didactique des langues-cultures, avec l'apport éventuel de disciplines connexes communes à ces deux disciplines. Il est bien clair que bonne interdisciplinarité n'implique pas union sacrée mais échanges mutuels ouverts, les autonomies et champs de chacun étant parfaitement définis, reconnus pour le renforcement des domaines et spécialités en présence. En outre, nous observons que les *sociodidacticiens* auxquels nous faisons référence ne font aucune allusion à Louis Porcher et qu'aucun des très nombreux billets de ce dernier (2013) ne contient « sociodidactique ».

Le chercheur qui aura pris le recul suffisant et souhaitera reconstituer l'Histoire des relations pluridisciplinaires sociologie-linguistique-didactique des langues ne manquera pas de prendre en compte l'apport de Charles Bally (né en 1865, il y a 150 ans) à cet édifice et son article inclus dans *Le langage et la vie : La contrainte sociale dans le langage* par exemple, au cours duquel il envisageait explicitement la collaboration active de la sociologie et de la linguistique :

La langue n'est pas seulement, par définition, un fait social ; c'est, de toutes les institutions sociales, celle qui nous rapproche le plus des origines de la société, parce que c'est la plus instinctive, la plus traditionnelle, celle enfin dont l'emprise sur les individus est la plus forte. (...) la langue est profondément engrenée dans la vie sociale, et c'est cette union intime qui est responsable des

idées erronées sur la vie du langage : nous le subissons presque autant que nous nous en servons. L'effort conjugué du sociologue et du linguiste arriverait-il à changer notre attitude ? (Bally, 1965 :115 et 131).

2. De l'(in)égalité face à l'apprentissage du français et des langues vivantes

Dans le cadre des lois implacables du fonctionnement du système éducatif selon Bourdieu, Louis Porcher affirmait que l'enseignement des langues n'échappait pas à ces règles : [...] *il va de soi que l'enseignement des langues ne saurait être mis à part de toutes les autres pratiques pédagogiques* (1983 : 38). Il donne alors un exemple qui me semble extrêmement parlant de nos jours et qui concerne d'ailleurs toutes les matières:

Quand on remplace les méthodes traditionnelles d'enseignement d'une langue étrangère par des méthodes plus élaborées (audio-orales ou audio-visuelles notamment), on constate, en termes de résultats, qu'elles aboutissent à creuser les écarts entre les élèves. Avec de telles méthodes, les défavorisées progressent [...] mais les favorisés progressent encore davantage. [...] Au total donc, la distance s'est creusée entre les deux populations (idem : 38).

En ces temps de progression numérique à vitesse fulgurante en sciences et technologies de l'information et de la communication mais inévitablement à plusieurs vitesses sociologiques, pédagogiques, géographiques et de croissance impressionnante des « fractures numériques » mondiales, nationales, locales, il est important de s'arrêter sur quelques points sensibles que Louis Porcher, à partir de Pierre Bourdieu avait développés en 1983.

2.1. Croissance des inégalités et introduction des dernières nouvelles technologies

Les méthodes de langues commercialisées (conformes au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) reposent généralement, pour ne pas dire automatiquement, sur les technologies les plus modernes. Tous leurs contenus, contrairement aux méthodes audiovisuelles et vidéo de jadis, se trouvent, du point de vue technique et matériel, à la disposition individuelle de l'apprenant et des familles à condition qu'ils soient équipés pour s'en servir. Il faut honnêtement reconnaître, lorsque l'on retourne quotidiennement le « terrain », que les « nouvelles technologies » d'aujourd'hui en bon état de marche pour une bonne réalisation et présentation de travaux scolaires et universitaires (ordinateur, imprimante, cartouches d'imprimante, programmes, applications, téléphone portable

dernier modèle, tablettes, mémoire suffisante etc.) sont coûteuses et que tous les apprenants d'une même classe, d'un même cours sont loin de pouvoir utiliser un ordinateur véritablement personnel dernier modèle, de la meilleure connexion Internet en permanence et des meilleurs réseaux (certains habitent dans de grandes villes, d'autres dans des villages de campagne) alors que de nombreuses tâches évaluées et notées sont demandées en dehors des heures scolaires ou sont à réaliser nécessairement hors de l'école (études personnelles, rattrapage, devoirs, etc.). À l'équipement inégal qui s'observe d'un établissement scolaire à l'autre s'ajoute le fait que tous les élèves d'un même niveau éducatif reposant sur le même programme sont loin de disposer personnellement du même matériel informatique et que par conséquent, tous ne peuvent communiquer socialement et dans leurs études au même rythme, avec la même rapidité, la même efficacité¹⁴. Les inégalités fondées sur le niveau de revenu des familles se reproduisent donc, la différence aujourd'hui réside dans le fait que l'inégalité porte sur une question cruciale : la communication avec risque d'exclusion du groupe, décalage et perte ultra rapide d'information et de niveau en cas d'impossibilité de connexion.

Par conséquent, toute tâche donnée voire conseillée en dehors de l'espace scolaire à réaliser de manière collective (en petite groupe) ou individuel et solitaire implique automatiquement la création d'une inégalité entre les apprenants, une difficulté, un désespoir, une honte pour les plus démunis dans la mesure où aucune famille ne dispose des mêmes ressources, conditions matérielles, conditions de vie, de la même mobilité, etc. À partir du collège, en cas de demande de travail « à la maison » qui sera évaluée, noté et comptera officiellement dans le bulletin de l'élève, l'enseignant devrait impérativement expliquer de quelle manière il va gérer et compenser l'évaluation en fonction du matériel dont dispose l'apprenant.

2.2. Différences d'un quartier à l'autre pour un même système éducatif

Les propos de Louis Porcher sont d'autant plus d'actualité que nous savons combien de nos jours, au sein d'une même ville européenne, les catégories sociales et moyens financiers varient fortement d'un quartier à l'autre, certains établissements accueillant des élèves de familles vivant dans une grande pauvreté et en circuit fermé, à tel point que la question de l'apprentissage possible d'autres langues à part l'anglais peut facilement être jugée d'avance inutile.

L'enseignement des langues vivantes reste le terrain sur lequel la catégorie sociale fait sensiblement les différences : Inscription le plus tôt possible dans des collèges bilingues voire plurilingues, cours particuliers ou collectifs *avant que les cours de l'école commencent* pour que l'enfant ne soit pas pris au dépourvu,

mobilité précoce : voyages, vacances, « envoi » pendant plusieurs mois de l'adolescent à l'étranger, sorties, excursions, etc. Dans les pays où le nombre de langues vivantes internationales obligatoires dans le système scolaire public est extrêmement réduit¹⁵, seuls les membres des familles les plus favorisées peuvent approfondir plusieurs langues, grâce à la fréquentation assidue de cours de langue payants et être de ce fait plus compétitifs sur le marché du travail national et international. Cette question posée par Louis Porcher il y a plus de trente ans met le doigt sur un point toujours sensible et permet de rappeler à quel point le statut d'une langue-culture cible est aussi voire surtout de nature sociale :

Dans le domaine des langues vivantes, par exemple, quelle égalité peut-il y avoir entre un élève dont les parents parlent déjà la langue apprise, la lisent (journaux, livres à la maison, etc.) ont de l'argent (et le savoir nécessaire) pour envoyer leur enfant dans le pays dont on apprend la langue, et un élève qui n'a rien de tout cela et pour lequel la langue est effectivement une langue étrangère ? Que signifie alors l'égalité devant l'examen et le concours ? (Porcher, 1983 : 39).

2.3. Contre une langue-culture socialement « étrangère »

Nous sommes personnellement partie en croisade, au début du XXI^e, contre le figement éternel, devenu avec le temps paradoxal, de l'adjectif « étrangère » et du sigle « FLE » sur le terrain de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture puisque cette langue dans ce contexte est toujours en processus de familiarisation¹⁶. Or la relecture des *Propos* de Louis Porcher apporte à l'eau de notre moulin une dimension sociale que nous n'avions pas mesurée. En effet, en se fondant sur Pierre Bourdieu, il met en relief le choc de la rencontre entre la langue du groupe socio-culturel-familial intériorisée par l'enfant et le registre cultivé des langues enseignées à l'école et parlées dans la classe. Celles-ci peuvent donc être perçues comme étrangères ou plus ou moins étrangères par l'apprenant, même s'il s'agit officiellement de sa langue maternelle. Les langues standards et cultivées de l'école viennent parfois d'une autre planète sociale qui n'a qu'un rapport lointain avec la réalité langagière quotidienne que l'enfant, l'adolescent ou l'adulte connaît et qu'il pratique de façon quotidienne. Registre étrange, vocabulaire correspondant à une réalité qui ne fait pas partie du monde de l'apprenant, modes de vie inconnus, références historiques et géographiques inconnues :

Quand l'école impose aux enfants des couches sociales défavorisées des normes langagières qui ne sont pas celles de leur vie quotidienne, elle exerce sur eux une violence symbolique dans la mesure où elle les arrache à leur identité

socio-culturelle pour leur en faire acquérir une autre. Elle dévalorise leurs propres pratiques et valorise celles de certains de leurs camarades. Si pour de tels enfants la langue de l'école est une langue relativement étrangère, ils se trouvent dépossédés d'une de leurs caractéristiques personnelles. (Porcher, 1983 : 36).

D'où l'importance capitale de manipuler avec précaution, de façon continue et méthodique, les registres de langue, de mener une action didactique transversale solidement et librement coordonnée entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des autres langues vivantes et de ne pas oublier la qualité de l'enseignement de la langue maternelle¹⁷, à une époque où la transversalité entre les didactiques des diverses langues et langages est loin d'être partout une réalité et où les parents d'élèves sont parfois plus préoccupés par l'entrée de l'enfant au royaume du pluri-linguisme certifié que par une bonne maîtrise de sa langue première.

2.4. Du capital

Les notions de « capital social » et de « capital culturel » de Max Weber ont été reprises par Pierre Bourdieu puis par Louis Porcher pour la didactique des langues (1983 : 40). Celui-ci, après avoir rappelé le sens de *capital social*, insiste sur l'importance du *capital langagier*, inclus dans le *capital culturel* :

De même que chaque individu, à sa naissance et à cause de sa famille, dispose d'un capital économique plus ou moins grand, chacun d'entre nous, à sa naissance et à cause de sa famille et de son appartenance sociale, est dépositaire d'un capital social plus ou moins important. Il est constitué, en particulier, par l'ensemble des biens sociaux dont je suis l'héritier : le réseau de connaissance, par exemple, les amis et relations, etc. en font partie. Plus je connais de gens, (en nombre et en diversité sociale) plus j'ai de chances d'en connaître d'autres, c'est-à-dire d'accroître mon capital social. Le même raisonnement vaut pour le capital culturel qui, lui, est composé de l'ensemble des biens culturels dont je suis le dépositaire : compétences culturelles de la famille, objets culturels disponibles (livres, tableaux, disques, etc.). Là encore, plus mon capital est grand, plus j'ai de chance de l'accroître. (...) Il est clair que le capital langagier fait partie du capital culturel. Les biens langagiers dont je dispose (vocabulaire, syntaxe, registres, etc.), je peux les investir, et c'est ce que je fais à chaque instant dans la communauté sociale. Le langage, si l'on veut, est une richesse et un atout social. Plus ils sont grands et diversifiés, plus il me sera facile et plus j'aurai de chances de les augmenter et de les diversifier. (Porcher, 1983 : 40).

Le rappel de ces notions est d'une importance stratégique à l'heure où le slogan « plurilinguisme pour tous » avec anglais langue unique prioritaire et obligatoire sonne sur certaines ondes didactiques et politiques. Cet enchaînement capital social-culturel-langagier et accroissement des inégalités entre les familles au capital élevé, capables par exemple de multiplier les inscriptions à des cours de langues et celles dont le capital social est moyen ou limité ayant une forte probabilité pour ne pas pouvoir déployer à des niveaux élevés dans leur CV la panoplie des langues 1, 2, 3, 4, 5...

Étant donné que dans le capital langagier se trouvent fondamentalement les systèmes rythmiques, mélodiques et phoniques des langues ainsi que tous les langages musicaux, nous pouvons aisément ajouter le **capital musical** et suivre le même raisonnement que Louis Porcher (1983, 40) en musicalisant sa définition et sa description du *capital culturel*:

Ce capital est composé dès la naissance et même avant de l'ensemble des biens musicaux dont je suis le dépositaire : compétences musicales de la famille (les membres de ma famille me parlent en plusieurs langues, écoutent plusieurs langues, jouent d'un instrument de musique, chantent, vont au théâtre, au concert, m'inscrivent à des cours de langue et au conservatoire, à des cours particuliers, etc.). Plus mon capital musical est grand, plus j'ai de chance de l'accroître.

Puisqu'une langue ne peut vivre ni être apprise sans son propre rythme, ses courbes mélodiques, ses combinaisons sonores, ajoutons également que si le capital musical n'est pas pris en compte, s'il n'est pas cultivé dans tous ses aspects et dès le début de tout parcours d'enseignement-apprentissage d'une langue vivante, l'ensemble de ce capital culturel et langagier risque bien d'être bancal, de ne pas être si réel, si solide, si riche, si beau, si utile, si affectueux, si convaincant. Plus mon capital musical sera grand, plus mon capital social aura des chances d'augmenter.

Pour soulager le cercle vicieux de l'inégalité sociale dans le domaine de l'éducation, il y a toujours des *exceptions* : certains réussissent à très bien parler une langue voire plusieurs avec une bonne syntaxe, une bonne prononciation, un vocabulaire assez riche alors qu'ils ont peu de moyens à leur disposition pour réaliser des voyages ou se procurer individuellement les dernières batteries d'exercices autocorrectifs classées par niveaux, s'inscrire à des cours de préparation aux examens officiels, etc. Ces apprenants exceptionnels, ont souvent rencontré sur leur chemin un professeur qui a su les motiver et leur transmettre, durant leur cursus scolaire, la passion pour cette langue et cette culture et toutes les composantes qui

forment l'essentiel (voir *infra*). Pour mieux comprendre ce mécanisme, en sociologie de l'éducation, nous pouvons toujours réécouter les *propos* de Louis Porcher (1983 :39) :

Il y a toujours des rescapés dans le système scolaire comme dans le système social. [...]C'est justement cette possibilité effective qui contribue à brouiller la perception correcte du mécanisme réel : c'est elle, par exemple, qui permet la croyance à la « méritocratie », c'est-à-dire au fait que l'école est effectivement la même pour tous, que les concours anonymes mettent bien chaque candidat à égalité, etc.

L'essentiel

Pour ne pas conclure, les derniers *propos* que nous aimerions reprendre et mettre à la surface nous reconduisent vers *Naguère (ou jadis)*, (mars 2014), texte à teneur garantie en humanité, simplicité, sincérité et vérité dans le feu de l'action et qui nous renvoie, par son titre, à sa conception de l'éducation comparée reliant notamment le passé, le présent et l'avenir, développée entre autres dans l'ouvrage de *souvenirs d'une classe de philo* paru quatre ans plus tôt (Cartier, Porcher, 2010). Celui-ci s'ouvre de la manière suivante :

Au début, nous ne cherchions qu'un divertissement de vieux hommes désireux d'évoquer leurs souvenirs communs de « jadis et naguère » dans une classe terminale (de philosophie) au lycée Fontanes de Niort, en 1956-1957. (Cartier, Porcher, 2010 : Avertissement aux lecteurs).

En mars 2014 donc Louis Porcher nous entraîne dans cette fluidité temporelle sans frontières en didactique des langues en relatant deux visites de classe d'enfants de 8 et 6 ans, expériences marquantes et déterminantes dans l'évolution de sa pensée didacticienne.

La première visite, *Jadis*, lors d'une mission réalisée dans une école élitiste de la Russie soviétique alors qu'il était fraîchement nommé à la Direction du CREDIF s'était soldée par un vif saisissement en présence du succès pédagogique d'une situation des plus *artificielles* et traditionnelles qui soit de l'enseignement d'une structure grammaticale à base de répétitions collectives et individuelles et de beaux dessins, dans une ambiance de classe joyeuse et agréable :

[...] « L'éléphant n'est ni sur la chaise ni sur la table, mais dans le lit ». Je suis resté raide de surprise et d'émotion ». (Porcher, 2015).

La seconde visite, *Naguère*, avait eu lieu dans une école du Danemark auprès d'un enfant migrant rwandais jusque là complètement muet en classe et qui avait

immédiatement engagé la communication et la conversation avec Louis Porcher, chacun s'exprimant dans sa propre langue inconnue de l'autre et se comprenant tout à fait, au prix d'un bouleversement affectif dont Louis Porcher ne s'était jamais remis :

[...] le bout de chou restait fermement accroché à mon bras. [...]. Je l'ai pris à mon cou. Il m'a aussitôt parlé dans sa langue et je lui ai répondu dans la mienne. J'ai commencé alors à me poser des questions parce qu'il semblait se satisfaire de mes paroles et moi je n'étais pas gêné par sa parole pour moi radicalement étrangère. (Porcher, 2015).

Deux points essentiels sont à notre sens à énoncer et retenir, pour une gestion éthique, libre et responsable de ce *capital* multiple qui se dépose naturellement dans la classe de tout enseignant, même si ces deux points n'entrent pas dans les cases généralement bien organisées et programmées de la didactique et de la pédagogie « modernes » d'une langue, quel que soit leur statut.

1. L'essentiel, pour assurer motivation et bon niveau de français, n'est pas l'introduction puis la généralisation d'une méthodologie x innovante mais la construction d'un contexte éducatif fondé sur le plaisir et la bonne humeur entre les enseignants et leurs élèves, quels que soient les approches, démarches et supports choisis, tant et si bien que la recherche didactique d'une méthode parfaite pour le plus grands nombre frise la perte de temps...

L'organisation générale de l'enseignement pouvait conduire, avec une méthodologie complètement obsolète, à des performances remarquables. [...] De ce jour, je me suis désintéressé de la question et ai considéré que les sempiternelles querelles méthodologiques ne présentaient aucun intérêt fondamental pour définir une didactique du français langue étrangère véritablement pertinente. (Porcher, 2015).

2. L'essentiel, pour une communication langagière et culturelle en milieu scolaire ne réside pas toujours ou exclusivement dans la recherche de la maîtrise et de la connaissance intellectuelle de la langue, de sa morphologie, de sa syntaxe et de son vocabulaire mais repose sur une spontanéité insaisissable, une charge d'affection, un courant d'émotion, un passé, un contexte, une présence, un regard, des gestes, des échanges incompréhensibles, les sons et la musique des paroles d'une langue, l'écoute affective, l'appréciation à sa juste valeur de toute participation constructive dans la classe, qu'elle soit sonore ou silencieuse :

[...] les communications interculturelles ne relèvent pas de la seule rationalité. Les émotions en constituent aussi un tissu conjonctif. (Idem, 2015).

Un constat s'impose toujours pour ne pas conclure : entre les années 2013-2014, Louis Porcher et Jacques Cortès, dont le *Voyage au centre du Langage : l'Affectivité* (Cortès b, 2015) se réalise et se diffuse à partir de 2013, se rejoignent encore pour donner à l'affectivité, dans la lignée de Charles Bally, la place centrale qui lui revient et sans laquelle l'énergie communicative resterait vaine.

Aux concepts fondamentaux de liberté, d'égalité, d'interdisciplinarité, d'affectivité, n'oublions pas ceux de *générosité* et d'*oblativité* qui sautent aux yeux du lecteur et du relecteur des *propos* tenus par Louis Porcher et que nous avons retenus. Il s'agit de l'effacement volontaire du professeur de langue au profit de ses élèves, qualités indispensables à tout enseignant de toute matière certes mais qui se manifestent certainement avec des nuances bien prononcées pour le professeur de langue :

Simplement, la seule chose à dire, me semble-t-il, c'est que la vraie vertu d'un professeur de langue est la générosité, c'est-à-dire l'ouverture sur l'autre. Car c'est l'autre qui sera amené à utiliser la langue, pas lui. (Porcher, 2000).

Bibliographie

- Aubin, S. 2015. « Brèves pensées didactiques ». *Synergies Argentine*, n° 3, p. 75-85.
- Bally, Ch. 1965. [1925] *Le langage et la vie*. Genève : Droz.
- Bourdieu, p. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard
- Cartier, J.- M., Porcher, L. 2010. *Apprendre à enseigner d'hier à aujourd'hui. Souvenirs d'une classe de philo au lycée Fontanes à Niort (1956-1957)*. Paris : L'Harmattan.
- Cortès, J. (dir) 1983. *Relectures. (Sciences de l'homme, Sciences du langage)*. ENS de Saint-Cloud CREDIF- Didier, coll. Essais.
- Cortès, J. 2013. « Ferdinand, Charles, Émile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et Permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Énonciation ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 21-38.
- [En ligne] : http://GERFLINT.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf [consulté le 01 octobre 2015].
- Cortès, J. 2015a. « Quelques-unes des vérités fugitives que nous lui devons » *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher. Repères DoRiF*, n° 7, juillet 2015.
- [En ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=222 [consulté le 01 octobre 2015].
- Cortès, J. 2015b. « Voyage au centre du Langage : L'Affectivité ». *Synergies Algérie*, n° 22, p. 7-20.
- [En ligne] : http://GERFLINT.fr/Base/Algerie22/jacques_cortes.pdf [consulté le 01 octobre 2015].
- Coste, D. 2015. « Louis Porcher. Réfléchir, anticiper, agir ». *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher. Repères DoRiF*, n° 7, juillet 2015.
- [En ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=221 [consulté le 01 octobre 2015].

Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.

Galisson, R., Coste, D. (dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gohard-Radenkovic, A. 2015. « *Champs de signes*. État de la diffusion du français langue étrangère ou l'histoire d'une rupture paradigmatique dans le domaine des langues et cultures étrangères » *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*. *Repères DoRiF*, n° 7, juillet 2015.

[En ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=226 [consulté le 01 octobre 2015].

Le Gal, D., Vilpoux. 2012. « La sociodidactique comme didactique de l'intervention ». *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n° 6. p. 107-118.

[En ligne] <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/50284/50765>

Porcher, L. 1983. *Libres propos à partir de Pierre Bourdieu*. In : *Relectures (Sciences de l'homme, Sciences du langage)*. p. 33-50. Col *Essais*, Paris : CREDIF/Didier.

Porcher, L. 1987a. Promenade didacticienne dans l'œuvre de Bachelard. In : *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Coll. *Essais*, Paris : CREDIF/Didier.

Porcher, L. 1987b. *Champ de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*. Coll. *Essais*, Paris : CREDIF/Didier.

Porcher, L. 2000. Entretien avec Louis Porcher, novembre 2000. Actuel du FLE, Radio France Internationale.

[En ligne] : http://www1.rfi.fr/francais/languefr/articles/072/article_255.asp [consulté le 01 octobre 2015].

Porcher, L. 2013. *Sur le bout de la langue. La didactique en blog*. Paris : SEJER/CLE International. Ebook.

Porcher, L. 2015. « *Naguère (ou jadis)* ». (Mars 2014). Coste, D., Molinari, C. (dir.) *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*. *Repères DoRiF*, n° 7, juillet 2015.

[En ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=231 [consulté le 01 octobre 2015].

Notes

1. Expression reprise du titre du chapitre de Louis Porcher, 1983. *Libres propos à partir de Pierre Bourdieu*. In : *Relectures (Sciences de l'homme, Sciences du langage)*. p. 33-50. Coll. *Essais*, Paris : CREDIF/Didier.

2. Liste non exhaustive. Voir la Base du GERFLINT : <http://gerflint.fr/Base/base.html>

3. Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

4. Voir les textes de références : <http://openaccess.inist.fr/?-Textes-de-references-> [consulté le 01 octobre 2015].

5. Voir les répertoires de bases, exemple : <http://gerflint.fr/documentation/243-repertoire-de-moteurs-de-recherche-scientifique> [consulté le 30 octobre 2015].

6. Selon la notice documentaire de l'application IdRef, *le Répertoire des autorités Sudoc*, notice consacrée à Louis Porcher : <http://www.idref.fr/027079554> [consulté le 15 octobre 2015].

7. *Repères-Dorif autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, Revue associative et électronique en libre accès : http://www.dorif.it/ezine/ezine_issues.php [consulté le 30 octobre 2015].

8. Notons que le GERFLINT, éditeur non commercial, suit, pour son bouquet d'une trentaine de revues, une politique d'expertises et d'indexations régie par sa Mission francophone, scientifique et humaniste : <http://gerflint.fr/> [consulté le 15 novembre 2015].

9. La totalité de ses billets se trouve en ligne : <http://asdifle.com/blog/6> [consulté le 15

novembre 2015] ; une grande partie de ces billets ont été recueillis par ordre alphabétique dans l'ouvrage *Sur le bout de la langue. La didactique en blog*. 2013. CLE International. Préface de F. Barthélémy, Président de l'Asdifle.

10. Critère largement insuffisant pour l'évaluation de la qualité de la recherche dans d'autres pays comme l'Espagne, l'Italie, la Pologne, etc.

11. Le GERFLINT rendra hommage, dans un prochain numéro de *Synergies Portugal*, à Robert Galisson et notamment à ce dictionnaire qu'il a dirigé avec Daniel Coste.

12. Suivie d'une définition poétique et méthodologique du terme « dictionnaire » : *Un dictionnaire c'est toujours une promenade, entamée avec un objectif précis, et qui se poursuit finalement en zigzag, par l'exploration de pistes imprévues et qu'on n'avait pas nécessairement l'intention de parcourir.*

13. Il faut alors ajouter la musicologie et la pédagogie musicale. Voir la thèse de Sophie Aubin : 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité* dirigée par Jacques Cortès, Université de Rouen, publiée en 1997, Presses Universitaires du Septentrion, Coll. Thèses à la carte.

14. L'enfant sous équipé en informatique de nos jours aura probablement tendance à ne pas faire étalage de cet état auprès de ses camarades et de l'enseignant, comme les enfants des années 60-70-80 qui n'osaient pas avouer qu'ils étaient dépourvus de télévision et ne pouvaient donc pas participer aux commentaires et débats sur des programmes que la majorité des enfants avaient vu la veille.

15. Cas de l'Espagne : se reporter au numéro 7/2014 de la revue *Synergies Espagne : Actions et Coopérations pour le français en Espagne*, coordonné par Raphaël Bruchet et Sophie Aubin. [En ligne] <http://gerflint.fr/Base/Espagne7/Espagne7.html>

16. Aubin, S. 2012. « Delapertinencedel'adjectif «étrangère» endidactiquedeslangues-cultures ». La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO).

[En ligne] : <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/de-la-pertinence-de-l-adjectif-etrangere-endidactique-des-langues-cultures-164748.kjsp> [consulté le 15 novembre 2015].

17. Relire Charles Bally, linguiste mais aussi grand pédagogue de la langue maternelle, le fondement de tous les apprentissages: *La crise du français. Notre Langue maternelle à l'école*. Édition préparée par J-P. Bronckart, J-L Chiss et C. Puech. Genève : Droz. 2004 [1930].

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 ligne¹ *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^e 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'enseigner².
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 inversion³ 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.

Plasticité des concepts et pérennité épistémologique : Les théories de Louis Porcher à l'épreuve du temps



Serge Borg

Laboratoire ELLIADD EA 4661

Université de Franche-Comté, Besançon, France

Serge.borg@univ-fcomte.fr

Résumé

Cet article se propose de revenir sur les travaux de Louis Porcher, à la lumière de la plasticité des concepts opératoires qui fondent ses théories, mais également de sa pérennité sur le plan épistémologique qui les rendent toujours d'actualité. À partir d'une étude sur la notion de progression en didactique des langues, nous analyserons la typologie des centrations dont il est le promoteur, ainsi que ses développements dans l'axe diachronique des méthodologies. Ils font de lui un penseur hors pair qui, outre le fait d'avoir marqué son temps, nourrit à jamais notre pensée didacticienne.

Mots-clés : épistémologie, didactique des langues, notion de progression, méthodologie

Plasticity concepts and epistemological sustainability Louis Porcher's theories to the test of time

Abstract

This article intends to return to the work of Louis Porcher, on behalf of the plasticity of the operational concepts underlying their theories, but also its sustainability in terms of epistemology which always makes the news. From a study on the concept of progression in language teaching, we analyze the typology of centrations which he is the promoter and its developments in the diachronic methodologies. They make him an outstanding thinker who, besides having marked his time, never to nourish our thinking didactician.

Keywords: epistemology, language teaching, concept of progress, methodology

S'il est un théoricien du domaine des sciences du langage en général et de la didactique des langues-cultures en particulier, dont les travaux scientifiques se caractérisent par la plasticité des concepts et la pérennité des analyses épistémologiques, ce sont bien ceux de Louis Porcher. Ainsi, lorsque Jacques Cortès, alors directeur du CREDIF, me proposa pour sujet de thèse de doctorat, de travailler

sur : « La notion de progression en didactologie des langues-cultures », c'est tout naturellement vers Louis Porcher que je me suis tourné, et plus particulièrement sur un de ses articles, paru en 1974, dans le numéro 16 de la revue *Etudes de Linguistique Appliquée*, intitulé « Qui progresse vers quoi ? ».

Force est de constater qu'après plus de quarante ans, ses concepts opératoires sur les *centrations* autour desquelles se polarise l'acte éducatif d'enseignement-apprentissage, auront non seulement traversé, sans embuche, les quatre dernières décennies, mais qu'ils se seront même renforcés au fil du temps, à la lumière des évolutions épistémologiques et méthodologiques de notre discipline d'intervention que constitue la didactique des langues-cultures. A n'en point douter, Louis Porcher était un visionnaire hors norme, capable d'anticiper sur les mutations idéologiques et technologiques du vingtième siècle, mais aussi de les propulser bien au-delà, dans ce troisième millénaire qui, loin de les infirmer ou de les nuancer, n'a fait qu'accroître leur portée et leur légitimité scientifiques, ainsi que leur « performance opérationnelle », si je puis oser cette expression.

Notion centrale en didactique des langues - cultures, la progression s'inscrit également dans une transversalité générale et commune à d'autres disciplines. Louis Porcher aura donc réussi le tour de force d'en exhumer les paradigmes articulatoires qui en régissent le fonctionnement, et qu'il identifie autour des six centrations suivantes : sur l'enseignant, sur l'apprenant, sur l'instrument éducatif, sur la matière à enseigner, sur la méthode et sur l'objectif à évaluer. Il les explorera sur le mode de l'hypothèse et les identifiera comme des « béquilles provisoires ». Ceci afin de construire un champ épistémologique rigoureusement circonscrit pour élaborer ce que Gaston Bachelard appelait un « déterminisme régional ». Il invitera chaque spécialiste d'une didactique particulière, à « conjuguer le spécifique et le générique » que cette notion sous-tend.

Par rapport à quoi y a-t-il progression ? Telle est la question topique qui lui permettra de construire le fil conducteur de sa réflexion, à partir de manifestations empiriques sur le triple registre de l'observation, de l'expérimentation et de la modélisation. Nous nous proposons, à présent, de les reprendre une par une, afin de mesurer à la fois leur plasticité aux contacts des évolutions méthodologiques, mais aussi pour en souligner la pérennité sur le plan épistémologique.

La centration sur l'enseignant. Pour Porcher, la centration sur le maître, c'est-à-dire le destinataire de la communication, occupe une place polaire dans l'élaboration d'une progression didactique. Et de préciser : « *Dans la mesure en effet où l'enseignement est dispensé par un seul individu, celui-ci, professionnellement, est défini comme celui qui maîtrise à la fois la connaissance de la matière et la*

connaissance du destinataire. Il n'est pas illégitime que, en tant que tel, on lui attribue (et il s'attribue) le rôle d'un régulateur de progression. C'est d'ailleurs ce qui se passe le plus fréquemment dans l'enseignement actuel, qui est, comme on dit : centré sur le maître » (Porcher, 1974 : 11). Mais il ne se contentera pas de cette description très pertinente qui dépeint, en quelque sorte, le chef d'orchestre de l'acte éducatif. En effet, il la mettra très vite en perspective pour anticiper sur son devenir, à la lumière des réalités professionnelles liées au métier d'enseignant et aux représentations sociales inhérentes à cette fonction : *« Cela tient essentiellement aux déficiences de la formation institutionnelle des enseignants, et à la persistance particulière des représentations de la fonction magistrale »* écrit-il (Porcher, 1974 : 11). En effet, héritier des principes issus de la méthodologie traditionnelle qui privilégie l'accumulation de connaissances ponctuelles, les apprenants sont inféodés aux représentations que se fait l'enseignant, à la fois de la discipline à enseigner et des compétences des élèves. L'élaboration d'une progression en didactique sous-tend ainsi une analyse des *représentations* sur la vision du monde et sur le découpage du réel. Il conviendrait alors, selon lui, de mettre en place une approche de type bachelardien, reposant sur l'idée que les rapports au réel sont toujours médiatisés par nos représentations irrationnelles, et donc, antérationnelles de celui-ci. Il convoque ainsi les sciences de l'éducation pour passer de cet état qu'il nomme « préscientifique » (et comme tel, il peut être antiscientifique) à un état vraiment scientifique de la didactique.

A partir de ce constat, il prophétise l'avenir de cette centration sur l'enseignant en ces termes : *« De plus en plus, de telles analyses des représentations se développent en France : On doit les encourager : il reste en effet que, le plus souvent, notre enseignement centré sur le maître ignore que son pôle régulateur majeur est en réalité constitué seulement par les représentations mentales de ce maître, c'est-à-dire par une vision du monde proprement subjective, et donc à la limite fantasmatique »* (Porcher, 1974 : 12). Porcher pose ainsi, dans les années soixante-dix, toutes les bases de la réflexion qui sera menée dans les années quatre-vingt sur la formation et la professionnalisation des maîtres avec, dans un premier temps, la création en 1990 des IUFM : Instituts Universitaires de Formation des **Maîtres** (nous soulignons) puis en 2013, avec les ESPE, à savoir les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

La centration sur l'apprenant. Porcher a incontestablement ouvert la voie au concept de centration de la progression sur l'enseigné, dans ses diverses déclinaisons que sont l'élève, l'étudiant, le stagiaire en formation continue, etc. Dès 1974, il faisait l'hypothèse que tout itinéraire d'apprentissage devait impérativement prendre en compte : *« l'outillage psychologique et intellectuel dont dispose (ou*

est censé disposer le destinataire de l'enseignement » (Porcher, 1974 : 12). Cela supposait d'intégrer des facteurs comme l'âge ou encore la connaissance scientifique (opératoire) des lois de développement et de fonctionnement de l'appareil psychique (mental) de l'élève. Il plaçait de fait, la psychologie, au rang de discipline incontournable au sein des sciences du langage et de l'éducation, tout en lui adressant, quelques critiques, notamment sur le fait qu'une certaine tendance technocratique de la psychologie irait même volontiers jusqu'à établir un lien de subordination mécanique entre progression pédagogique et connaissance psychotechnique. L'approche de l'apprenant se voulait plurielle, à savoir qu'il pouvait être un *individu* pour lequel, l'enseignement reposerait alors sur une psychologie différentielle, visant à repérer les chemins logiques suivis par les processus cognitifs (lesdites stratégies d'apprentissage). Mais il pouvait également revêtir la forme du *groupe* ; cas le plus fréquent dans l'institution scolaire. La dimension psychosociologique prenait alors le pas sur la singularité ou la spécificité de l'apprenant.

On retrouve, comme dans la centration précédente, un constat liée aux réalités de son époque, à savoir : « *La dynamique de groupe, la pédagogie institutionnelle, la pédagogie de groupe manifestent avec éclat aujourd'hui l'existence et les exigences de ce soubassement psychosociologique* » (Porcher, 1974 : 12). De même, force est de constater que cette problématique liée à la centration sur l'apprenant est toujours d'actualité, et que les travaux sur les sciences cognitives, ont confirmé la plasticité que lui attribuait Porcher (polymorphie de l'objet d'études) ainsi que la pérennité des réflexions épistémologiques avec les recherches, très actuelles, pour explorer la boîte grise du sujet-apprenant, depuis les apports récents des neurosciences, jusqu'au *parlêtre* de Lacan.

La centration sur l'instrument éducatif. C'est par le biais de l'influence du célèbre stéréotype mac-luhanien, selon lequel « le message c'est le médium » que Porcher introduira ce type de centration dans l'élaboration d'une progression. Il la conjuguera contextuellement avec l'apparition des notions et des préoccupations d'économie et de planification de l'éducation qu'il placera à la source de cette école de pensée. Il portera un regard critique sur ces instruments éducatifs, dans une visée positive, leur reconnaissant de fait, le mérite d'éviter toute dérive liée à la subjectivité des représentations mentales que l'on retrouve à l'œuvre dans la centration sur le Maître : « *Les instruments pédagogiques sont en effet, comme tous les outils, relativement neutralisés (normalisés) par rapport aux subjectivités. Leur adapter une progression n'est donc nullement absurde* ». Par ailleurs, dans le contexte SGAViste des années soixante-dix, Porcher adoptera une posture très consensuelle à l'égard de l'instrument éducatif audio-visuel : « *En outre, ils sont éventuellement susceptibles d'avoir des vertus éducatives telles qu'il est*

fécond de se plier à leurs contraintes (de type technologique, par exemple), et donc finalement de leur subordonner la forme même de l'enseignement. Si l'on réfléchit à la transformation de l'enseignement des langues par les méthodes audio-visuelles (...) il ne fait guère de doute qu'un tel processus a été à l'œuvre. Il n'y a certainement pas une relation déterministe, mécanique entre ces instruments et cet enseignement, mais il n'y a pas non plus indépendance totale, au niveau même de l'élaboration d'une progression en ce domaine » (Porcher, 1974 : 13).

Ces réflexions poussées sur l'instrument éducatif auront connu des prolongements significatifs, avec la plasticité des supports liés dans un premier temps aux nouvelles technologies : laboratoires de langues, cassettes audio et vidéo, enseignement assisté par ordinateur, etc. ; et plus proche de nous dans le temps, avec l'apparition des médias dans les cours de langues, des tableaux blancs interactifs, et des environnements numériques divers et variés (TV par satellite, I-Phone et autres Androïdes) engendrés par l'introduction d'Internet et par les apprentissages en ligne (FOAD, MOOC, etc.) dans la sphère éducative. A l'évidence, Porcher préfigurait déjà en 1974, par ses positionnements théoriques sur ce type précis de centration, l'avènement des *humanités numériques*, que l'on retrouve à l'œuvre en ce début de troisième millénaire, confortant ainsi la pérennité de ses réflexions épistémologiques.

La centration sur la matière à enseigner. C'est sans doute la centration sur laquelle un fort consensus s'est toujours dégagé, tant la notion de progression est étroitement liée à l'engrammation du savoir linguistique et culturel, au matériau, et donc, à la matière à enseigner. Porcher nous la présentera en ces termes : « *Une progression peut légitimement être élaborée par rapport à une matière à enseigner. Il s'agit par exemple de parcourir (de faire que les enseignés parcourent) un champ déterminé de la connaissance. Cela implique ce qu'il est désormais convenu d'appeler un découpage de la matière et donc, fondamentalement, une analyse épistémologique correcte de ce champ de connaissance, de façon à repérer les articulations constitutives du domaine considéré (notamment les relations de dépendance et de subordination épistémologique)* » (Porcher, 1974 :13). Il faut dire que le contexte dans lequel Porcher écrit cet article, se prêtait volontiers à la réflexion sur la dite matière à enseigner. Après les parties du discours qui constituaient le substrat des méthodes traditionnelles, suivies de la vague du Français fondamental qui nourrissaient les méthodologies audio-visuelles, et tandis que le Français fonctionnel battait son plein avec *Un Niveau Seuil*, les questions relatives à l'agencement de la matière à enseigner (approches notionnelles-fonctionnelles) étaient au centre des préoccupations didactiques.

Mais la capacité d'anticipation de Louis Porcher lui permettait déjà d'envisager les prémisses d'une décentration sur la matière à enseigner, tant il en percevait déjà les limites, comme il le souligne dans la citation suivante : « *Il n'est nul besoin d'insister sur les insuffisances pédagogiques d'une telle approche, si elle est monarchique, et l'enseignement programmé ne s'y est d'ailleurs pas trompé. Une centration exclusive sur la matière, quel que soit le degré de validité scientifique de l'analyse, rejette dans l'im-pertinence, et donc dans l'inessentiel, celui qui a à apprendre. En effet, le découpage rigoureux d'une matière est valide en soi (sur le plan épistémologique), indépendamment de tout destinataire* » (Porcher, 1974 :14). Là encore, c'est la plasticité du concept, mais aussi et surtout, du matériau linguistique que nous annonçait Porcher, avec l'approche communicative qui va refondre la sélection du matériau, dans une dynamique d'actes de parole. L'approche par compétences que prône l'actuelle perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ne fera, quant à elle, que prolonger et pérenniser ses réflexions épistémologiques sur cet axe incontournable de la centration sur la matière à enseigner.

La centration sur la méthode. A n'en point douter, c'est de loin la centration la plus passionnelle et polémique, celle où les affrontements idéologiques furent les plus virulents comme en témoigne Porcher : « *Suspendre l'élaboration d'une progression à un choix de méthode pédagogique se rencontre tellement souvent dans l'histoire la plus récente de l'éducation, qu'il est à peine besoin d'y insister. C'est bien en effet le concept de progression pédagogique qui est en jeu dans les discussions violentes et passionnées concernant la méthode Decroly et la méthode Freinet, la méthode traditionnelle et la méthode Montessori, etc. C'est lui que l'on retrouve aussi dans les affrontements entre la méthode du tâtonnement expérimental, la méthode de découverte, la méthode naturelle, etc. C'est lui encore qui est au cœur du débat pour ou contre Summerhill, pour ou contre la pédagogie institutionnelle, pour ou contre la non-directivité* » (Porcher, 1974 : 15) Ce foisonnement de concepts et d'approches, à la fois convergentes et divergentes, allaient également trouver une forme revendiquée de plasticité protéiforme, avec l'usage quasi exclusif de documents authentiques, lesquels devaient signifier « La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique » (F. Debyser). Plus proche de nous dans le temps, l'approche communicative, qui prônera le moindre dirigisme et de la non-directivité, puis ce que d'aucuns nommeront « l'éclectisme gestionnaire » (Puren) censé marquer la fin de l'Histoire (des méthodologies), amoindriront de manière délibérée toute polarisation sur les procédés et des techniques constituées d'enseignement-apprentissage. La perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues réduira, quant à elle, à

sa plus simple expression, toute forme de « centration sur la méthode » digne de ce nom, en confortant ainsi les développements épistémologiques que prévoyait Porcher.

La centration sur l'objectif à évaluer parachève l'exposé des centrations qui régissent l'acte éducatif de la discipline didactique. En effet, point de progression sans évaluation. Les deux notions sont étroitement liées et entretiennent un rapport dialogique à la fois fécond et complémentaire qui constitue les deux poumons de la didactique des langues et des cultures. Pourtant, ce binôme n'a pas toujours été admis de fait, dans l'histoire des méthodologies, comme le souligne Porcher en ces termes : « *A surgi brusquement au cours des dernières années, l'idée de fonder les progressions pédagogiques sur l'évaluation qu'on était à la fois capable et désireux d'en faire. Il nous paraît d'ailleurs indiscutable que cette prise de conscience a vertu positive : la pédagogie était en effet (et reste en grande partie) le domaine où l'on évalue (notation, examen, etc.), sans savoir ce que l'on évalue, ni comment on l'évalue. Quelques docimologues cherchèrent à accrocher le grelot, entre les deux guerres, mais on les fit taire : la pensée métaphorique a toujours fait une plus grosse recette que la réflexion scientifique* » (Porcher, 1974 : 16).

Porcher prendra alors l'habit de l'évaluateur dont la préoccupation majeure sera de savoir d'où l'on part, où l'on va et comment l'on passe du départ à l'arrivée. La connaissance opératoire, que l'on peut définir rationnellement, et qui se veut à la fois mesurable et transmissible, par un raisonnement discursif établi, s'avère incontournable dans l'exercice d'évaluation, tout comme l'impérative nécessité d'être capable de mesurer le plus scientifiquement possible, et à tout moment, le lieu où l'on est parvenu, c'est-à-dire exactement, quel point précis de la progression a été rejoint. Pour atteindre un tel programme, écrit Porcher, il est nécessaire de connaître scientifiquement les objectifs pédagogiques poursuivis et de pouvoir mesurer les actes et les comportements éducatifs à prendre impérativement en compte. Il s'appuiera pour cela sur la taxonomie de Bloom, sur les travaux de Flanders et de Landsheere qui représentent, à ses yeux, les efforts les plus sérieux et les plus porteurs pour progresser dans la direction choisie. Mais ce qui nous frappe une fois de plus, dans ses analyses du concept comme dans ses prédictions épistémologiques, c'est cette remarquable capacité à projeter la centration en question dans son devenir, et à la mettre en perspective en ces termes : « *Le cheminement reste cependant fort lent, et la recherche en ce domaine ne nous fournit pas encore, pour l'instant, d'instruments intellectuels suffisamment fiables pour que nous puissions fonder sur eux seuls l'élaboration rigoureuse de progressions pédagogiques. Il ne fait pourtant guère de doute que nous sommes là en présence de la voie la plus riche vers l'élaboration d'une véritable didactique* » (Porcher, 1974 : 17).

Porcher aura suffisamment vécu pour constater que l'histoire lui aura donné raison, plus de quarante ans après ses écrits, avec la montée en puissance de la centration sur l'objectif à évaluer que le Cadre européen commun de référence pour les langues aura instauré et généralisé, notamment par le biais des certifications et sur une échelle globale qui va de l'utilisateur élémentaire (niveaux A1 et A2) à l'utilisateur indépendant (B1 et B2), jusqu'à l'utilisateur expérimenté (C1 et C2). Désormais, plus aucune méthode, programme ou offre de formation linguistique ne peuvent être conçues ou appréhendées en dehors des descripteurs du CECRL. Les recherches en psychométrie et la demande grandissante de certification à visée professionnelle ont propulsé l'objectif à évaluer, au premier rang des centrations en didactique des langues. La plasticité du concept aura permis à l'évaluation de revêtir plusieurs formes en matière de compétences à acquérir, et la demande sociale en langues n'aura fait que conforter les prévisions épistémologiques de départ, à savoir que l'évaluation représente bien la voie la plus riche vers l'élaboration d'une véritable didactique.

Plasticité des concepts et approches polycentriques

La plasticité des différents concepts opératoires, mise en relief dans le cadre de notre analyse sur les centrations en didactique des langues, trouvent un écho favorable et un prolongement naturel, avec ce que Porcher appelait de tous ses vœux, pour mieux appréhender la complexité didactique de cette notion de progression, à savoir l'approche polycentrique, capable de répondre à la diversité des situations éducatives rencontrées. « *Il n'est évidemment pas exclu de concevoir des progressions polycentriques, à condition qu'elles soient définies avec la même rigueur épistémologique que les autres (...)* ». C'est ce que nous nous sommes employé à démontrer dans notre ouvrage sur *La notion de progression* (Borg, 2001) ainsi que dans la rédaction de notre HDR (Habilitation à diriger des recherches) où nous posons les principes d'une véritable théorie de la progression, en soulignant que cette approche polycentrique prend le contre-pied de la traditionnelle représentation monocentrique, héritée de rémanences méthodologiques anciennes qui confinent la progression en didactique des langues sur le seul et unique registre de la centration sur la matière à enseigner et donc, de l'agencement du matériau (doit-on enseigner le genre avant le nombre ? le futur avant le passé composé ? les articles avant les prépositions ?) de manière statique et figée.

La composante polycentrique de notre théorie de la progression bouscule les prénotions des formateurs, des apprenants, des concepteurs de manuels et de programmes, dans la mesure où elle s'inscrit, de fait, dans une approche de type systémique que Jacques Cortès définit comme « *...le concept-clé de la pensée*

*et de la philosophie de l'action contemporaine » et de préciser : « L'approche analytique est statique, l'approche systémique est dynamique. Dans la pensée actuelle, influencée par l'approche systémique (...) la notion de fluide remplace celle du solide, le mouvement remplace le permanent, souplesse et adaptabilité remplacent rigidité et stabilité... » (1987). Il résume là tout l'esprit de ce que nous nommons dans notre étude le *polycentrisme dynamique* qui articule cette première composante de la théorie de la progression en didactique des langues, où les centrations varient en fonction de contextes éducatifs données. Le polycentrisme dynamique constitue un redoutable outil d'*intervention*, de *régulation* et d'*ajustement*, comme en témoignent les modélisations que nous proposons avec le graphique de l'évolution diachronique du polycentrisme, ainsi que le schéma synchronique du polycentrisme (Borg, 2001 : 137-138).*

Par ailleurs, cette approche « par centration » marque la fin du paradigme de la simplification et propulse celui de la complexité prônée par Edgar Morin, au rang d'axiome incontournable et comme un préalable à toute réflexion didactique en général, et sur celle de la progression en particulier. Il s'agit là d'un véritable « Macroscopie » conceptuel au sens que lui attribue Joël de Rosnay (1975), apte à embrasser la totalité de la complexité fonctionnelle, dynamogène et consubstantielle à l'acte d'enseignement-apprentissage en langues.

Pérennité épistémologique et développements dans l'axe diachronique des méthodologies

Nous terminerons notre article par un renvoi à une modélisation sous la forme d'un tableau synoptique (Borg, 2001 : p.101), qui rend compte du caractère pérenne des réflexions épistémologiques de Louis Porcher. En effet, nous proposons de croiser l'axe synchronique des différentes centrations à l'axe diachronique de l'histoire des méthodologies pour souligner leur capacité à traverser le temps, depuis la méthodologie traditionnelle issue des humanités classiques jusqu'à l'approche par compétence de la perspective actionnelle du CECRL. Preuve s'il le fallait, que les théories de Louis Porcher non seulement résistent, mais se confortent en légitimité, à l'épreuve du temps. Elles font de lui un penseur hors pair qui, outre le fait d'avoir marqué son temps, nourrira à jamais notre pensée didacticienne.

Bibliographie

- Borg, S. 2001. *La notion de progression*. Paris : Ed. Didier.
Bachelard, G. 1934. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris.
Cortès, J., Marcellesi, J.-B., Porcher, L. [et al.] 1987. *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris : Didier-Credif, Coll. Essais.

Debyser, F. 1973. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». FDM n° 100. Paris : Hachette.

Morin, E. 2008. *La méthode*. Paris : Ed. du Seuil. Collection OPUS.

Porcher, L. 1974. « Qui progresse vers quoi ? ». In : *La notion de progression en didactique des langues. Etudes de Linguistique Appliquée*. Paris : Didier Erudition.

Rosnay J. de. 1975. *Le macroscope*. Paris : Éditions du Seuil.

Louis Porcher romancier de fiction :
Archives de la Presqu'île Légende



Jacques Cortès

Professeur émérite de l'Université de Rouen, France
Président et fondateur du GERFLINT, France
gerflint.edition@gmail.com

Si quelque chose ne vaut plus rien, plus rien ne vaut quelques chose ¹

Louis Porcher

*Ton goût des métaphores te conduit une fois de
plus à prendre les mots pour les choses.²*

Louis Porcher

Résumé

C'est à une époque relativement tardive (les années 80 du siècle dernier - il avait alors 40 ans), que Louis Porcher prit la décision de s'adonner personnellement aux dangers mais aussi aux délices nouvelles mais quelque peu négligées par lui jusqu'ici, de l'écriture littéraire et poétique particulièrement romanesque. Il s'était déjà construit par ses écrits et interventions orales dans de multiples domaines, tout particulièrement en didactique des langues et des cultures, une solide réputation d'innovateur, mais, au terme de plusieurs années de réflexion théorique, pratique et volontiers polémique (1974-1980), il était parvenu (je le suppose) à la sensation du caractère réducteur - pragmatiquement parlant - de la pédagogie raisonnée³, et avait alors tenté de transformer profondément les croyances et pratiques concernant notamment la maîtrise des codes réservés « aux indigènes de la culture savante⁴ ». Pour entrer de façon très personnelle dans le combat très « bourdivin » (le terme est de lui) dont il sentait la nécessité, il écrivit le roman dont il sera question dans les lignes qui suivent et qui est autant une critique sociale particulièrement cruelle, qu'un essai symbolique très ferme contre le conservatisme de l'institution universitaire.

Mots-clés : écriture romanesque/pédagogie raisonnée, critique sociale/conservatisme scolaire

Louis Porcher novelist of fiction : *Archives of the peninsula legend*

Abstract

It is in relatively late epoch (the eighties of last century - he was then 40 years old) That Louis Porcher made the decision to devote himself personally to danger but also to new delight (a little neglected by him before that time) of the writing of

literature and particularly romantic poetics. He had already constructed an innovator's solid reputation by his writing and oral interventions in didactics of languages and of cultures, but, after several years of purely theoretical, practical and readily polemical reflection (1974-1980), he had reached (I assume this) the feeling of the reducing character - pragmatically speaking- of reasoning pedagogy, and had then tried to deeply transform the beliefs and practices concerning the codes reserved to "*les indigènes de la culture savante*". To enter in a very personal way in the battle, he wrote the novel which will be the matter in the lines which follow and which is as much a particular cruel social criticism, as a symbolic and very firm trial against the University institution French conservatism.

Keywords: writing fiction/ reasoning pedagogy, social critic/school conservatism

Introduction

Si Louis Porcher a parfois agacé les thuriféraires sourcilleux de « l'étiquette monarchique » sévissant dans certaines composantes de *l'alma mater* où s'organisent, en factions très militantes et convaincues, ceux qu'il appelait « *les émigrés de Coblenze* », s'il a dénoncé l'ennui et les insuffisances de l'orthodoxie en matière de didactique des langues, et encore plus en ce qui concerne la formation des maîtres, c'est parce que, comme beaucoup d'autres plus mesurés et diplomates, il se sentait à l'étroit au sein d'un monde universitaire sentant un peu le renfermé, qu'il a voulu humaniser à bien des égards. Il a donc tenté de donner carrière à un besoin rimbaldien de « courir » se « baigner dans le Poème⁵ ». Simple hypothèse, mais, si elle est juste, reconnaissons qu'il est bienfaisant de tirer parfois une langue einsteinienne au conformisme jugulaire-jugulaire, à ses poses, à son emphase lexicale, à ses clans, et - il faut bien le dire aussi - à ses affrontements sur des controverses souvent bien minces, répétitives, et plus ou moins fabriquées par les modes pédagogiques qui passent et repassent ... Un tel constat a sans doute libéré chez lui le désir, longtemps refoulé, de « mettre la main à la pâte » pour enrichir sa propre compétence de sociologue, de philosophe et de sémioticien du langage par un essai à risque dans le domaine de l'imagination, cette fameuse « maîtresse d'erreur et de fausseté » de Pascal, encore désignée comme « folle du logis » - dit-on - par Malebranche et Sainte Thérèse d'Avila.

Nous tenons là, je le pense, les prémisses d'un projet visant à promouvoir - par-delà syntaxe, grammaire de phrase, grammaire de texte, discours, interactions langagières, sociologie, lexicologie, psychologie, sémiologie, approche fonctionnelle, gestuelle, iconologique, psychanalytique, neuroscientifique etc. - la pratique vivante de l'écriture romanesque et poétique, seule capable d'associer en syntonie l'émotion, la compréhension et le milieu qui, pour lui, « *ne s'excluent pas* » mais se complètent et se renforcent⁶.

C'est ce dessein important de sa vie de quadragénaire, que je vais tenter d'évoquer ici en remontant à l'origine officielle de ses préoccupations d'écrivain⁷, clairement datée par la création de la Collection **Coup de plume** que nous lançâmes tous deux chez Hatier en 1984, et dans laquelle il publia le seul essai non autobiographique à ma connaissance qu'il eût jamais écrit⁸ : *Archives de la Presqu'île légende* titre au-dessous duquel il ajouta : *Roman*, voulant faire entendre par là que c'est la presqu'île qui est une légende, et que son livre n'en est pas une mais un roman dans lequel il tente de poser allégoriquement les grandes interrogations qui sont les siennes à propos, comme le dit Albérés, « *de la condition humaine ou de l'inhumanité du monde* »⁹.

Je passerai sans m'y arrêter sur les anecdotes concernant la création de la collection *Coup de Plume* (qui vécut ce que vivent les roses, l'espace d'une petite année), où parurent simultanément, outre le sien, 5 romans¹⁰ d'excellente facture. Le succès, au démarrage du moins, fut donc considérable (environ 500 manuscrits inédits parvinrent au CREDIF en l'espace de quelques mois), succès que l'avenir, hélas, ne put confirmer par manque de moyens, de temps, de conviction aussi peut-être côté éditeur, et surtout de professionnalisme de la part des naïfs directeurs que nous étions Louis et moi. Il apparut vite, en effet, que l'idée de réserver une collection littéraire aux seuls enseignants de l'Education Nationale (c'était la nôtre) était bonne et pertinente, mais qu'il eût donc fallu pour la construire dans la durée, que nous n'eussions aucune autre charge, ce qui, d'évidence, était parfaitement utopique.

Archives de la presqu'île légende

Le « Pitch¹¹ »

Jérémie Pruncypt¹², jeune fonctionnaire ambitieux, est nommé au prestigieux service des archives d'un lieu isolé assez étrange¹³. Il s'agit d'une institution gouvernementale implantée à l'extrémité d'un bras de terre traversant partiellement un lac immense où sont conservés tous les documents concernant l'histoire et la vie actuelle du « Continent », synecdoque très vague pour désigner le pourvoyeur global mystérieux des dossiers à archiver selon les techniques les plus en pointe de la conservation politique et administrative. Très enthousiaste au début, Jérémie découvre, au fil des jours puis des années, qu'il règne sur la presqu'île une atmosphère maléfique dans laquelle, hormis l'observation des règles de fonctionnement de chaque service, toute liberté - et principalement toute velléité de quitter la presqu'île - est interdite. En résultent des événements de plus en plus tragiques échelonnés sur quatre décennies (la durée, en somme, d'une carrière de fonctionnaire).

L'Intrigue avec quelques détails

Pour fixer plus clairement les idées, commençons par un plongeon (espérons-le, sans noyade) dans l'intrigue du roman répartie sur 137 pages en courts chapitres simplement numérotés de 1 à 19, donc de la façon la plus abstraite possible. Je prends volontairement le risque d'être un peu long, pour rappeler la suite de faits graves mais aussi d'incidents souvent dérisoires qui transforment un lieu espéré de paix et de réflexion en un univers concentrationnaire d'une abominable cruauté. Ces indications sont donc nécessaires pour permettre une approche non pas historique mais archéologique¹⁴ de cet étrange roman.

1. Les « Archives » sont un vaste ensemble de bâtiments cernés par un lac sur 3 côtés, et isolés du continent de l'autre par une barrière de plus en plus rigoureusement gardée. Il s'agit donc d'un monde hermétiquement clos vivant dans une autarcie assez comparable, par exemple, à la prison de *Sing Sing* sur les rives de l'Hudson, mais qui rappelle aussi l'atmosphère du *Désert des Tartares* de Dino Buzzati, certains passages du *Nom de la Rose* d'Umberto Eco, ou même, la psychose schizophrénique de la série télévisuelle anglaise *The Prisoner* (le Prisonnier) avec Patrick McGoohan, série datant originellement de la fin des années 60, mais qui fut rediffusée en version française au début des années 80 avec un grand succès. Ce qu'on apprend immédiatement, c'est que la mission de Jérémie est d'une grande importance. Il effectue pour cela, sur la presqu'île, un stage d'apprentissage de trois mois, à l'issue duquel, avec d'autres stagiaires aussi jeunes et enthousiastes que lui, il propose à la « Personnalité » chargée du « débriefing » de ce stage, des réformes d'organisation de la formation qu'il vient de recevoir et qu'il lui semble possible et utile d'améliorer. Ces suggestions sont accueillies avec sympathie par ladite Personnalité¹⁵, ce qui enchante Jérémie éprouvant un réel plaisir - quoique mâtiné d'angoisse - d'être intégré dans une organisation puissante où son avenir d'homme et de fonctionnaire semble solidement assuré.

2. Son stage d'apprentissage terminé, Jérémie, nommé au *Département des Langues* en qualité de traducteur-interprète, est invité à découvrir le service qui est désormais le sien et dont il effectue la visite avec Guillaume Soltys¹⁶, un vieil employé de la presqu'île, responsable du matériel. Jérémie apprécie d'abord ce personnage plein d'humour et de jovialité, mais il se demande rapidement, si, sous une apparence tout à fait normale, l'homme ne serait pas complètement fou. Le seul matériel qui lui paraît important et fondamental pour la sécurité des archives, en effet, ce ne sont pas les machines (cabines de traduction, microphones, casques écouteurs etc..) mais les crayons dont Soltys

gère un stock colossal à propos duquel il développe, devant Jérémie abasourdi, une théorie d'espionnage potentiel complètement hallucinée. Le Continent dont on classe les archives, serait, selon lui, peuplé d'espions ennemis qui se serviraient précisément des crayons pour percer les secrets des archives de la presqu'île. De quelle façon ? On n'en sait rien mais c'est précisément pour cela qu'il convient, selon Soltys, de s'en protéger par tous les moyens. Jérémie écoute silencieusement mais « *une fissure* » commence à prendre naissance dans son esprit. Nous verrons que cette histoire de crayons, quelques années plus tard, est moins anodine qu'il y paraît et que Soltys, quoiqu'un peu dérangé, n'était peut-être pas aussi fou qu'on le pensait.

3. Dans les premiers temps, l'enthousiasme de Jérémie ne faiblit pas, et il oublie Soltys pour n'écouter, avec passion, que Laure Veniste¹⁷, la responsable du Département auquel il est rattaché, laquelle lui explique avec chaleur la complexité de cette tâche immense d'archivage d'un fonds en croissance exponentielle nécessitant constamment l'élaboration de systèmes de classements labyrinthiques à améliorer ou même à réinventer pour permettre la mise en ordre et la conservation efficace d'une information capitale puisque d'elle dépend la survie du Continent, mais également celle de la *Direction de la Coordination* assumant une responsabilité colossale dans la mesure où elle est impliquée dans la totalité des secteurs installés dans la presqu'île. La Division à laquelle Jérémie appartient est en effet à la charnière de toutes les opérations entre le Dedans et le Dehors, et le jeune nouveau membre mesure ainsi, encore une fois, la chance qui est la sienne d'avoir été muté d'emblée dans un Service aussi prestigieux.

4. A peine quelques jours après le début des activités officielles de Jérémie, Laure Veniste lui remet un télégramme lui annonçant le décès de Nathalie Pruncypt, sa Maman. Le jeune homme demande donc à Laure l'autorisation de se retirer l'après-midi dans sa chambre pour méditer. Refus poli définitif. Jérémie, quoique douloureusement étonné, ne proteste pas et se retire, mais, relisant le télégramme, il constate que le décès de Nathalie remonte à 10 jours. Toutes les explications qu'il vient demander sur la cause d'un tel retard à l'informer se heurtent à des arguties vaguement administratives de Laure Veniste (*le télégramme aurait transité dans de nombreux bureaux avant de lui parvenir ; de toute façon on ne l'aurait pas laissé partir alors qu'il commence à peine à travailler dans le service où il a été affecté ; il attache peut-être trop d'importance à cet événement ; la décision prise à son sujet n'est pas le fait d'une personne mais d'un groupe etc.*). Il n'y a donc rien à apprendre ou à reprendre, et, d'instinct, Jérémie, très prudemment, se contente de

ces explications et semble même se faire à l'idée que « bouger » aurait été une solution inappropriée susceptible de « *déchir(er) la paix environnante* ». Toutefois, l'immobilité à laquelle on l'astreint (et dont il avait pourtant rêvé dans une vie antérieure perturbée par les déménagements nombreux de ses parents), lui semble finalement une situation appréciable, et il se soumet sans protester, même si, de nouveau, une sorte de doute commence à s'immiscer dans son esprit.

5. Sa vie s'installe à la fois dans l'espace et dans le temps. Nous est décrit le panorama entourant la presqu'île : au sud, une lande immense couverte de neige conduisant au Continent, et, de l'autre côté, derrière le lac solitaire et froid, une plaine bordée au nord de montagnes impressionnantes. Cet environnement austère et glacé semble guetter la presqu'île et même vouloir bondir sur elle pour la dévorer, tant elle vit au ralenti, selon un rituel immuable respecté par tous « jusqu'à la caricature ». Sentiment d'absence, d'immobilité, de fermeture et même de nostalgie : « *on n'entend que des bruits rares et brefs, comme ceux que ferait une plume sur du papier en terminant une signature* ». Toujours plein de vitalité cependant, Jérémie décide de consacrer son temps libre à une histoire de la presqu'île et du service des archives. Il veut, en effet, témoigner, sauver les signes, « *interpréter les traces actuellement laissées à l'abandon et au hasard* ». Mais il se lie également d'amitié avec trois collègues : Xavier Saltator, Irena Perselinaire et Emilio Delgado. Si Xavier Saltator ne rêve que d'évasion, Emilio Delgado, lui, voit la presqu'île comme un idéal. Quant à Irena, elle n'apparaît que de façon secondaire jusqu'au bout du roman, et sera même parmi les rares à être mutés sur le Continent après quelques années, signe qu'elle ne présentait pas le moindre danger pour les archives de la presqu'île.

6. Au fil des jours et des années, rien ne se passe jusqu'à la disparition soudaine d'une collaboratrice de la *Division des Relations Intérieures*, Jeanne Smith, dont on ne trouve plus la trace. Finalement, après une longue période de silence, il est décidé que la disparue, en fait, n'aurait jamais existé. Le bruit s'en répand, surtout du côté des Autorités, mais plusieurs employés persistent à se souvenir d'elle et toutes les hypothèses circulent jusqu'à un autre événement du même genre mais concernant cette fois un collectif de 4 employés dont la disparition n'est pas plus éclaircie que la précédente. Le processus, du reste, continue avec régularité et désormais on enregistre de plus en plus de disparitions inexplicables jusqu'au jour où se met à circuler parmi les employés une rumeur disant que le phénomène, en réalité, serait dû aux Autorités de la presqu'île qui auraient choisi ce procédé pour se

débarrasser des indésirables, ceux «*qui n'adhèrent pas pleinement à l'organisation générale* ». De multiples mesures policières sont du reste instaurées : les visas de sortie deviennent de plus en plus difficiles à obtenir, la circulation, même au sein des secteurs internes aux archives, est rigoureusement contrôlée et des cloisonnements sévères sont mis en place un peu partout... Mais le flot des disparitions se poursuit...

7. Jérémie a maintenant dépassé la trentaine, 7 années se sont écoulées, il comprend qu'en lui, son attachement à la presqu'île cède la place à une volonté de plus en plus farouche de quitter les lieux, mais il décide encore d'avancer masqué et continue de donner le change sur ses intentions véritables en poursuivant son activité professionnelle comme si de rien n'était et en continuant même d'écrire l'histoire de la presqu'île. Aux effroyables tempêtes extérieures qui frappent la presqu'île à la saison des pluies et du vent, et qui bouleversent la tranquillité des habitants au point de susciter chez eux des sentiments étranges de culpabilité et de vulnérabilité, se mettent à correspondre des tempêtes tout aussi graves, mais internes celles-là, au sein des différents services des Archives. C'est ainsi qu'un certain vendredi, chacun des employés du Département des Langues découvre dans son casier la même lettre contenant une photographie en noir et blanc prise depuis la plaine conduisant au Continent, avec, au dos, en lettres imprimées : « *Ce qui est extérieur est aussi intérieur* ». Même Laure Veniste en est troublée mais parvient à remettre les employés au travail. L'incident, toutefois, est monté en épingle car il est évident que cet envoi massif d'une centaine d'enveloppes a pu être effectué en dépit d'une surveillance constante et renforcée. Il y a donc faiblesse du dispositif et se développent à son propos les hypothèses les plus alarmistes. L'étranger, l'ennemi, (mais qui?) aurait donc pris l'offensive. La presqu'île des archives serait en danger. Emilio Delgado, après nouvel examen de la photo, déclare avec franchise que cette photo vient de sa collection personnelle. Il la reconnaît formellement. Mais il affirme ignorer comment on a pu la lui voler. Au terme d'une convocation (dont on ne sait rien) au bureau du Directeur des Relations Extérieures, Delgado disparaît et cette volatilisisation commande désormais à ses amis de combattre pour la sauvegarde de leur propre identité, et surtout de partir, par tous les moyens.
8. La disparition de Delgado suscite d'abord un redoublement de prudence de la part des employés contre un danger redoutable capable de frapper quiconque. Mais vers l'extérieur, les « Autorités » prennent des mesures draconiennes en fermant l'archipel de plus en plus sévèrement. Est érigé pour cela un mur

d'une dimension considérable qui barre complètement la plaine méridionale sur toute sa largeur. Mais ce n'est pas tout, côté lac, tout au long de la rive nord de la presqu'île, sont installés, sur deux rangées, en quinconce, des bateaux de surveillance immobiles qui coupent tout espoir de chemin vers la terre. En quelque sorte une île artificielle emprisonne désormais le territoire des archives. Par ailleurs, sur le plan administratif, toutes les autorisations de sortie sont définitivement supprimées. Les habitants de la presqu'île sont donc devenus des prisonniers à qui toute communication extérieure est interdite, réduits à l'état d'auditeurs auxquels un soliloque permanent fait perdre progressivement toute identité collective ou personnelle. Pour Jérémie comme pour les autres, il y a danger d'anéantissement. La résistance s'impose. Bien entendu le mur et l'installation des bateaux sont présentés par les Autorités non pas comme une volonté de fermeture mais comme le sage accomplissement d'un projet ancien de rendre plus intenses les relations entre les Archives et le reste de l'humanité, donc comme une possibilité d'approfondir le sens de la Mission pour donner naissance à une « *jouvence nouvelle* » en matière de création.

9. Ce discours lénifiant très classique dans les régimes totalitaires, est littéralement cassé par une péripétie concernant une simple histoire de crayon. Sur l'esplanade séparant le bâtiment central des archives de la muraille nouvellement installée, un employé découvre « *sur le sol légèrement gelé, un crayon, endommagé par un séjour apparemment long sous les intempéries, mais encore facilement reconnaissable, et, en outre, utilisable* ». Dans une ambiance goguenarde et sérieuse à la fois, où Guillaume Soltys est au centre de toutes les conversations, on plaisante sur cette découverte. Pour Soltys, c'est d'abord une grande joie de retrouver un de ses chers crayons, mais l'examen dudit montre qu'il n'y a pas de quoi rire. Soltys, en effet, constate que ce crayon est déjà répertorié, classé et bien à sa place dans la réserve depuis plus de quinze ans. L'intrus porte donc exactement le même numéro qu'un autre conservé dans le magasin. Un sosie parfait a été introduit dans la presqu'île par quelqu'un qu'on ne connaît pas et qui, circonstance des plus inquiétantes, a pu se jouer de tous les obstacles et de tous les contrôles pendant toutes ces années. Les conséquences d'une telle intrusion sont incommensurables, « *la contamination ne peut plus être enrayerée* ». Au mépris des multiples précautions prises, « *une présence clandestine du Continent est sur la presqu'île* ». Tout le passé des archives se trouve pollué, toute sa sécurité compromise. Aucune alternative autre que mortelle n'est envisageable. Soltys, désespéré, se pend. C'est l'échec de tout le système.

10. Devant l'accumulation de tant d'indices concordants, Jérémie prend l'initiative de présenter officiellement un dossier de mutation qu'il adresse au Directeur des Relations Intérieures. Après quelques semaines d'attente, il est convoqué par ce dernier qui le reçoit fort aimablement et lui dit qu'il a donné un avis tout à fait favorable à sa demande. Jérémie très rassuré souhaite savoir où il sera nommé, mais le DRI lui annonce qu'il a proposé qu'il soit maintenu au Département des langues où il exerce depuis quinze années déjà. Il pense, en effet, qu'un départ entraînerait un blocage de carrière, et c'est pourquoi, nullement pour le sanctionner, bien au contraire, mais pour le protéger, il a choisi de le maintenir dans son service avec promesse de promotion. L'idée de fuir, en dépit de tous les obstacles et de tous les échecs mortels auxquels elle donne lieu, se précise de plus en plus chez Jérémie. Il est bel et bien prisonnier.
11. Jérémie a 40 ans. Irena Perselinaire est affectée sur le Continent. Le petit groupe d'amis se réduit. Ne restent plus que Jérémie et Xavier Saltator. Jérémie monte en grade. Il est nommé chef de bureau. L'atmosphère s'étiole. Les tentatives de fuite augmentent et l'histoire que Jérémie veut écrire en raison de l'arrivée de personnes nouvelles prend une signification différente. Il éprouve désormais les plus grandes difficultés à interpréter les événements. Il a toutefois la satisfaction de se lier d'amitié avec une jeune femme, Xavière Adam, elle aussi interprète-traductrice des services officiels de son pays, et qui à ce titre, effectue de brefs séjours sur la presqu'île pour des rencontres de travail. Jérémie prend plaisir à cette rencontre, même si son attachement pour la jeune femme n'est pas très profond. Cette liaison lui fait tout de même éprouver le sentiment que les années disparues l'ont malheureusement privé d'aspects importants et très agréables de l'existence. Xavière Adam attend un enfant de lui et disparaît. Jérémie apprend bientôt que le bébé est mort quelques heures à peine après sa naissance et qu'il était aveugle. Même éphémère, cependant, cette courte vie lui indique qu'il est possible de vaincre les « gardiens de l'immobilité ». Il reprend confiance, décide d'aller jusqu'au terme de son combat qu'il est sûr, désormais de remporter. Cet enfant, il le sent, l'a rendu invincible.
12. Xavier Saltator annonce à Jérémie qu'il est, « totalement et définitivement », amoureux d'une collègue d'un autre Département, Eve Alpha, avec laquelle, en dépit du danger, il entretient, depuis trois mois une relation fusionnelle. Cet amour, pour lui aussi, est une sorte de triomphe sur la presqu'île, dont il augure la possibilité de nouvelles batailles victorieuses, même au prix de sa vie. Jérémie, quoique enclin à penser que « la quotidienneté de la vie

continue » et ne saurait « relever de la passion », se sent profondément ébranlé par la détermination irrévocable qu'il découvre chez Xavier et, sans encore en avoir la certitude, il pressent obscurément que les événements à venir exerceront une influence décisive sur son existence personnelle.

13. Le premier événement se produit très vite. Xavier Saltator rend visite à Jérémie et lui fait lire une lettre qu'il vient de recevoir par des voies mystérieuses, adressée à lui par Emilio Delgado qu'on croyait mort depuis 15 ans. On apprend qu'en fait Delgado n'a jamais quitté l'île où il a été emprisonné dans un centre secret situé au-delà du fameux mur qui barre le versant ouest de la presqu'île (donc invisible), avec tous les candidats qui ne se sont pas noyés dans leur tentative d'évasion, et qui tous, écrit Delgado, conservent le désir ardent de tenter de nouveau leur chance pour reconquérir leur liberté, quoi qu'il puisse leur en coûter. On apprend aussi que, dans cette prison (plus terrible que la première) fonctionne un deuxième service d'archives de fonctionnement analogue au premier. Cette lettre d'Emilio conforte Xavier Saltator dans son désir d'évasion avec Eve Alfa et il annonce à Jérémie que des événements décisifs auront lieu dans un avenir proche.

14. Le lendemain en effet - c'est un dimanche - les promeneurs remplissent l'esplanade. Jérémie resté dans sa chambre, découvre en direct, depuis sa fenêtre, la tentative d'évasion spectaculaire d'Eve et de Xavier qui, habillés comme pour un mariage, la main dans la main, empruntent le chemin qui mène au sommet de la colline. Ils sont froidement abattus par les gardes, sous les yeux de Jérémie et de tous les promeneurs.

15. Nouvelle promotion pour Jérémie qui est élevé au grade de Directeur du Département des Langues. Il fait partie des anciens et semble même savourer les avantages liés à sa fonction. Mais il découvre aussi, avec stupéfaction, que tous les dossiers établis au cours des milliers de jours passés dans la presqu'île, ne contiennent que des pages blanches. Les fichiers de classement sont très convenablement tenus mais les documents écrits internes ont disparu. Jérémie comprend alors, mais très tard, qu'il ne peut plus rester à la marge et qu'une voie ultime de salut (qu'il ne précise pas mais qu'on devine sans peine) s'ouvre désormais devant lui. Le bâtiment des archives, en effet, est construit sur rien, l'enfermement n'est plus simplement physique mais carrément absolu car aggravé par la perfection minutieuse de classements

truqués. Muraille de pierre, rempart de mots, inanité de la vie, la presqu'île lui échappe, le sens de sa vie disparaît et il se sent lui-même anéanti, écrasé par des barrières invisibles.

16. Toujours masqué, cependant, il continue de jouer le jeu d'ombre que lui impose le système auquel il coopère depuis quarante ans. En sa qualité de Directeur de Département, il est ainsi amené à son tour à recevoir les nouveaux jeunes gens nommés aux Archives et, comme ses prédécesseurs, il joue avec chacun d'eux individuellement, le rôle de l'hôte cordial. Très chaleureusement, donc, il accorde entretien à un petit nouveau, Angel Mataire, qui vient d'effectuer le stage habituel de formation et qui en parle avec zèle tout en proposant, comme Jérémie l'avait fait lui-même, des suggestions d'amélioration dont Jérémie le remercie avec la plus grande bienveillance.
17. Faisant partie de la hiérarchie des 63 Directeurs de Départements, Jérémie entretient de vagues rapports cordiaux avec ses vieux collègues mais vit dans une grande solitude jusqu'au jour où la chance se présente brusquement à lui. Il est invité, avec ses pairs, dans l'un des bateaux qui veillent sur la presqu'île, à une soirée destinée à marquer un événement important : on va remplacer les bateaux de surveillance par un système électronique de repérage plus sûr et plus discret, et, en ce qui concerne le grand mur, il est question lui aussi de le remplacer par un système analogue. Il s'agit donc de célébrer un événement historique auquel seule la haute hiérarchie est conviée.
18. Jérémie pense que le moment est venu pour lui de s'enfuir en traversant le lac à la nage car la distance à atteindre, à partir du bateau, est réduite de moitié. Occasion unique. Au cours de la cérémonie, il s'arrange pour quitter discrètement la grande salle et parvient à entrer dans l'eau discrètement pour nager vers le Continent. L'eau est glacée. En nageant, il passe en revue toute sa vie, comme cela se produit, paraît-il quand on est sur le point de mourir.
19. Presque arrivé sur la rive, bloqué par un filet d'arrêt mais aussi par le froid, il est repris. On le ramène sur le bateau puis dans sa chambre qui est fouillée en sa présence par un personnage silencieux. A travers la vitre, deux ou trois edelweiss se balancent lentement dans le vent, comme pour le saluer. Il ferme les yeux et « sa dernière seconde fut souriante, presque ».

Quelques pistes d'analyse

Si nous avons déroulé abondamment le « *storyboard*¹⁸ », c'est pour souligner le caractère mythique et même carrément métaphysique de ce roman qui se situe au-delà du temps et de l'espace, encore que, subliminalement et métaphoriquement, on peut y découvrir des correspondances accablantes avec les environnements « indigènes » réels les plus courants dans chaque petit ou grand cosmos planétaire contemporain.

D'évidence, l'intrigue ne peut se lire qu'au deuxième ou au troisième degré. Louis Porcher ne nous raconte pas une histoire au sens classique du terme mais développe plutôt un discours qui tente de raccrocher les rapports équivoques (répartis sur quatre décennies) s'établissant entre, d'une part, les « Autorités » suprêmes (cabalistiquement évoquées) d'une Institution officielle sans doute proche d'un pouvoir dont on ne nous dit rien, et d'autre part, quelques personnages symboliques représentatifs de la foule basique des résidents de la presqu'île, tous sélectionnés sur diplômes et compétences spécifiques en vue d'un apport strictement professionnel. Comme on le voit, la transposition de cette situation à une multiplicité de domaines (politiques, religieux, universitaires, économiques...) serait facile.

Le mot Institution est encore une synecdoque, car, hormis un seul des responsables¹⁹ de la haute hiérarchie de la presqu'île, aucun « Patron » n'est désigné par autre chose que le titre administratif de sa fonction. Tout se passe un peu comme dans le jeu d'échecs où chaque catégorie de pion blanc ou noir tient un rôle passe-partout sans avoir d'autre intérêt que de renvoyer l'observateur à des éléments stratégiques purement culturels commandés par un préalable absolu qui est la **Règle** (du jeu en l'occurrence).

C'est elle, en effet, qui, dans la presqu'île, est la fin suprême de toute l'activité de l'Institution « Archives ». Dès lors, elle doit être perçue par tous - et c'est bien le cas - comme sacrée. Les Archives elles-mêmes et leur conservation, qui sont la raison d'être officielle de l'Institution, ne sont strictement rien au regard des problèmes qui surgissent au moindre incident susceptible de compromettre la Règle et d'en fragiliser la portée.

Cette dernière commande donc tout et elle n'a de sens qu'à la condition d'être implacable. A un certain degré d'intensification, elle bascule normalement dans le pathologique et devient carrément maligne, immorale, névrotique, barbare... mais elle reste - du moins en apparence pour ceux qui la gèrent - compatible avec la vie en société. Peu importe, du reste, qu'elle ne le soit pas du tout. Ce qui compte, en politique ou ailleurs, ce n'est pas vraiment la réalité mais ce que dit à son propos le discours officiel du pouvoir en place.

Soltys, et sa fidélité naïve, est certainement le modèle le plus parfait de ce que la Presqu'île entend faire de ses résidents, à savoir des croyants apeurés et donc fanatisés, prêts au sacrifice suprême pour la protéger, donc pour accepter aveuglément sa tyrannie jusqu'à la folie et la mort. En cas de manquement, même involontaire, au devoir que chacun doit aux saints principes de la règle, un seul châtement : la disparition sous trois aspects : la mort par discrète et simple exécution, la noyade par accident, ou la relégation définitive, pour non récupérabilité²⁰, dans des bas-fonds concentrationnaires. Sartre et Soljenitsyne ne sont pas loin, mais, avec eux, plus prosaïquement, tous les groupements d'intérêts particuliers, qu'ils soient politiques, religieux ou corporatistes autorisant des ententes plus ou moins consternantes à tous les horizons de nos sociétés, sans exclure celles qui prônent hautement la tolérance et la démocratie sous la sage réserve d'en limiter l'extension au cercle très fermé auxquels on se flatte d'appartenir.

L'image que nous avons de la presqu'île est donc le résultat d'un jeu de construction sociale fondé sur une idée certaine de la fidélité, elle-même défigurée par une certaine idée de la vertu. Cette dernière, en effet, n'a de sens opératoire qu'adaptée à ce qui est la raison d'être et la sauvegarde de tous au sein d'un univers restreint dans ses dimensions géographiques et sociale, mais infini dans la mauvaise foi, à savoir, le Système.

Le roman de Louis Porcher, encore une fois, n'est pas inscrit dans une continuité historique. Chacun vit sa vie dans la presqu'île selon ses moyens, ses désirs et ses fantasmes, aussi bien la bande des quatre amis (Jérémie, Xavier, Emilio, et Irina) que Le vieux Soltys et ses délires, Laure Veniste et son intransigeance, et les anonymes administrateurs suprêmes dont la cordialité superficielle n'est qu'un leurre pour transformer en mesures sages et utiles à la communauté leur détermination diabolique de protéger les secrets alchimiques de fonctionnement du temple. Mais est-ce vraiment cela ? Même pas. La règle n'est qu'un moyen au service du Pouvoir que l'on détient. Il faut donc éliminer tous ceux qui pourraient la mettre en danger, et pour cela agir avec brutalité, sans s'embarrasser de lâches considérations humanistes : la fin doit toujours justifier les moyens. Cela nous rappelle beaucoup de choses à diverses époques.

A l'Histoire se substituent donc des interprétations très foucaaldiennes d'événements dont chacun induit, *hic et nunc*, des significations plausibles mais toujours plus ou moins mythiques, puisqu'il s'agit des états d'âme de chaque prisonnier. Le roman baigne ainsi dans le fameux concept d'*épistémè* qui, pour une époque donnée (donc n'importe laquelle) « renvoie à une façon de penser, de parler, de se représenter le monde selon des normes susceptibles d'être étendues très largement à toute culture ». L'*épistémè* qu'on retrouve dans le roman de Louis Porcher,

n'est rien d'autre qu'une vision plausible qui désigne²¹ le socle de croyances et de connaissances généralement répandues sur lequel reposent nos conceptions actuelles²² ».

On pourrait s'attarder sur chaque péripétie pour illustrer notre propos mais nous nous bornerons ici à quelques remarques conclusives montrant la valeur plus sociologique que philosophique de cet essai littéraire de Louis Porcher qui nous livre, probablement de façon plus large et intense que dans ses écrits scientifiques, ses interrogations les plus anxieuses sur le fonctionnement non seulement fantaisiste et menteur des institutions sociales, mais aussi sur les risques mortels que ce fonctionnement funeste et même maléfique à force de coercition, inflige à la société dans son ensemble, à la liberté de l'homme et même à sa propre survie.

On voit bien, par exemple que le seul souci des « Autorités » de la presqu'île n'est pas du tout d'améliorer les conditions de travail et la joie de vivre au sein des différents services des archives, mais de renforcer diaboliquement les moyens de bloquer la circulation et les échanges entre la presqu'île et le Continent. Tous les personnages livrés à notre imagination, sont des êtres dont on ignore tout du corps, des désirs, des vices et des vertus. Aucune sexualité, même s'il leur arrive très tard de tomber amoureux par pur hasard et sans passion dévorante. Cas de Jérémie qui noue avec Xavière Adam une liaison dont tout érotisme est absent, et qui apprend la mort de l'enfant qu'elle a conçu avec lui avec pour seule réaction que cette naissance souligne la faiblesse du système d'interdictions et réveille en lui son désir d'évasion. Cas aussi, quoique plus spectaculaire, de Xavier Saltator tombant à son tour amoureux d'Eve Alfa²³ et ne retirant de cette belle aventure que la volonté d'affronter les balles des gardes pour conquérir sa liberté et celle de sa compagne au prix d'une cérémonie de mariage suicidaire.

Mais si l'on regarde du côté des décisions de l'Autorité suprême, idée comparable d'anéantissement de tout ce qui a trait aux archives remplacées par des pages blanches. On se livre à l'absurdité de détruire des milliers d'heures de travail pour protéger le Pouvoir que l'on détient. Faut-il sortir du roman et citer, dans notre présent le plus actuel, les horreurs auxquelles parviennent les imbéciles de notre temps pour faire triompher des projets analogues ?

Conclusion

On ne peut pas dire que ce premier roman de Louis Porcher ait été un plein succès (suite à un suivi éditorial très insuffisant) mais c'est certainement un essai important dont on peut regretter qu'il n'ait pas donné vie à une large descendance. Comme dans ses écrits scientifiques, Louis, avec *les Archives de la presqu'île*,

se situe dans une perspective de combat. Ce qu'il peint métaphoriquement, en plantant son chevalet assez haut pour avoir une large vue panoramique de ce qu'il dénonce, mais assez éloigné aussi pour ne pas tomber dans le pathétique, ce n'est rien d'autre que la mise en accusation d'une institution sociale (quelle qu'en soit la nature) dans laquelle nous vivons sans bien nous rendre compte que son fonctionnement peut être d'une froide et interminable neutralité, mais aussi cruel, dérisoire, absurde, incohérent et même extravagant jusqu'au délire. Le côté loufoque en moins, ce roman nous présente les hiérarques de la presqu'île, à l'instar d'Ubu Roi, comme atteints par les excès auxquels donne lieu l'ivresse du pouvoir. Pour leurs misérables administrés, le désir d'échapper à l'emprise de la presqu'île à laquelle ils sont littéralement liés, entre en conflit avec leur renoncement, sur les prétextes que leur donnent leur lâcheté et leurs engagements, comme c'est le cas de Jérémie se repliant sur lui-même en écrivant l'histoire du Service des archives et attendant la vieillesse pour ôter enfin son masque pathétique de persécuté silencieux..

La 4^e de couverture - visiblement écrite par Louis Porcher lui-même - résonne comme une confidence : « *Une vie comme les autres - écrit-il - le temps qui passe, des rêves qui persistent et s'envolent. La presqu'île sur laquelle nous nous enfermons, nous l'avons sans doute choisie et pourtant nous voulons sans cesse la quitter. Serait-ce mieux ailleurs ? Faut-il toujours fuir pour chercher autre chose qui, finalement, reviendrait au même ?* »

Par-delà toute sa charge polémique, ce premier et dernier roman de fiction de Louis Porcher nous en dit long sur le pessimisme qui, contre toute apparence, habitait visiblement son cœur et son esprit.

Mais ce roman s'inscrit aussi dans une volonté polémique autre que purement sociale. Il écrit ainsi, quelques années plus tard, en octobre 1990, dans le n° 738 de la revue littéraire *Europe* que je dirigeais, le petit texte très significatif suivant : « *Une tendance hyperboliquement techniciste, dans l'époque récente, insistant puissamment sur la nécessité de « moderniser » les thématiques (..) gommerait volontiers la littérature comme une sorte de vieillerie pour rêveurs anachroniques. Il faut simplement dire qu'il n'y a aucune incompatibilité de méthode entre les deux options, et que, en outre, un très large public reste profondément intéressé par la littérature française. Etre « moderne » ne consiste nullement à répudier la tradition* ».

C'est pourquoi, quelques années plus tôt, nous avons donc créé ensemble, sur cette idée, la Collection *Coup de plume* chez Hatier, et c'est pourquoi aussi, l'un comme l'autre, nous étions convaincus, et je le reste évidemment, qu'en matière

de défense et illustration de la langue française, « rien n'est plus réducteur que le dogmatisme ».

Il est certainement excellent de donner à la pédagogie raisonnante une place importante dans la recherche contemporaine. Quand la musique est bonne, l'écouter et la réécouter est toujours un plaisir. Méfions-nous, toutefois, du fondamentalisme et de ses dérives. La défense de la langue-culture française, pour autant qu'on conserve la volonté d'en poursuivre fermement la trajectoire, passe par la création, l'imaginaire, la fantaisie, le chimérique, le fantasmagorique, le forgé de toutes pièces, l'illusoire, le mythique l'utopique...et c'est sans doute dans cette quête de petits mystères et trouvailles archéologiques, que Louis Porcher et ses amis (je pense à Pierre Ferran et à Bernard Blot notamment) nous désignent les grandes orientations d'initiation à l'émotion poétique, à cette « grammaire de la poésie » - comme disait Jakobson - dont l'école doit s'enrichir pour sortir du dogmatisme savantissime où elle a de plus en plus tendance à s'enliser. Face aux légions de César dont il est simplement normal de connaître et de pratiquer le langage et la culture sans idolâtrie, que le village gaulois maintienne donc au plus haut niveau son langage et sa culture qui sont le socle de son génie, sa véritable potion magique en quelque sorte. C'est là aussi, avec la dénonciation des absurdités de toute société n'en pouvant mais de se présenter comme démocratique, le grand et fort enseignement de ce subtil roman de Louis Porcher.

Ouvrages cités

- Albérés, R.-M, 1962. *Histoire du Roman moderne*. Paris : Albin Michel.
- Cortès, J. Porcher, L. 1984. Directeurs de la collection *Coup de plume*, Hatier.
- Cortès, J. 2015. « Quelques-unes des vérités fugitives que nous lui devons », *Repères DoRiF* n° 7 - *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*. Juillet 2015.
http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=222 [consulté le 20 octobre 2015].
- Blot, B., Porcher, L.1980. *Poèmes à l'école*, Paris : Armand Colin/ Bourrelier.
- Foucault, M. 1966. *Les Mots et les Choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard, Bibliothèque des Sciences humaines.
- Foucault, M. 1969. *L'Archéologie du savoir*, Paris : Gallimard, Bibliothèque des Sciences humaines.
- Jugnet, P. 2015. *Philosophie, Science et Société*.
[en ligne] : <http://www.philosciences.com> [consulté le 20 octobre 2015].
- 3 articles : 1) Michel Foucault et le concept d'épistémè ; 2) Critique de la métaphysique ; 3) Les errements de la philosophie.
- Porcher, L.1984 ? *Archives de la presque île légende - Roman*, Paris : Hatier. Coll. Coup de plume.
- Porcher, L. 1990, « Conjectures sur la diffusion du français », in *Revue Europe* n° 738 sous la direction de Jacques Cortès, p.84-92.
- Sartre J.P. 1948, *Les mains sales*, Paris.

Notes

1. Citation extraite du roman de Louis Porcher, Hatier, 1984, p.55.
2. Ibid. p.78. C'est moi qui souligne.
3. A noter, toutefois, ses interventions dans le domaine de la poésie : *Poèmes à l'école* en collaboration avec Bernard Blot, Armand Colin/ Bourrelier en 1980, et, dans *Littérature et Classe de langue*, dirigé par Jean Peytard dans la collection LAL en 1982, son article « Lecture subjective de Bourdieu », p. 94-104.
4. Ibid. p.29
5. Expression inspirée du *Bateau ivre*, sixième strophe.
6. Il écrit ainsi, en 1980, dans *Poèmes à l'école* (op. cit.) qu'il est justifié d'étudier la poésie selon des méthodes exactement scientifiques, et il ajoute que ces méthodes, « loin de tuer l'émotion poétique comme le soulignent quelques calembredaines ressassées, en constituent au contraire les véritables conditions de possibilité ».
7. Son CV officiel indique, en effet, qu'il revendique fort justement cette identité statutaire parfaitement méritée d'écrivain à côté de ses caractéristiques strictement universitaires et scientifiques (philosophe, sociologue, didacticien des langues...)
8. Bien entendu il publia par la suite des nouvelles :
Malgré les apparences (1986) chez Hachette, - *Le sang des roses* (1987) chez Hatier dans le cadre d'un recueil financé par le Conseil de l'Europe, *Nouvelles d'ici et d'ailleurs* (recueil dans lequel je publiai moi-même *Coquelicot*, relatant mes retrouvailles avec l'Algérie de mon enfance 20 ans après l'indépendance), - *La guerre tue* (1998) chez Hachette, et chez l'Harमतان : *Récits d'une enfance vendéenne* (2000), *Nouvelles d'hier pour aujourd'hui* (2002), *Une vie en diagonales* (2004) etc.
9. Albérés R.-M, *Histoire du Roman moderne*, Albin Michel, 1962, p.7.
10. En voici les titres :
 - France Auwar : Ministère public contre Bernard Mouriet
 - Adrien Bobèche : Au vent des brandes
 - Robert Ceconello : L'enfant-cheval
 - Roger Judenne : La maison d'en face
 - Lilas Vicaire : La Tzigadzana
11. Pour sacrifier à la mode télévisuelle, j'emploie ce mot d'origine anglo-saxonne consistant à synthétiser en quelques phrases l'histoire d'une œuvre de fiction
12. *Jérémie* nous fait penser au prophète solitaire et malheureux de la Bible. Quant à *Pruncypt*, je me suis demandé si ce n'était pas une sorte de mot-valise englobant *prune* (l'idée de *travailler pour des prunes*, donc pour rien) mais comportant aussi une vague correspondance avec *principe* et *précepte*, le héros apparaissant, dès les premières pages, comme nourri des vertus du fonctionnaire zélé qui lui vaudront, du reste, un avancement important dans ses fonctions tout au long des 40 années écoulées entre l'arrivée et la mort tragique de ce personnage risquant finalement sa vie pour fuir par la mort l'isolement, l'absurdité et la cruauté des lieux .
13. Impossible à situer géographiquement, donc imaginaire.
14. Je souligne simplement par là l'inspiration foucaldienne de Louis Porcher dans ce roman
15. En fait, on apprendra bien plus tard que les suggestions souhaitées par le groupe n'ont donné lieu à aucune modification.
16. Guillaume et Soltys ne sont sans doute pas des appellations choisies au hasard. *Guillaume* est un symbole bien connu de fidélité absolue et *Soltys* fait évidemment penser à *Solstice*, c'est-à-dire à ces moments de l'année (jour le plus long/ jour le plus court) qui ont donné lieu, tout au long des siècles et dans de nombreuses cultures, à de multiples célébrations de fêtes païennes ou religieuses). Guillaume Soltys, fidèle d'entre les fidèles à la presqu'île des archives, apparaît d'embles comme un personnage nimbé d'une sorte de mystère.
17. Là encore, le choix du nom est peut-être fortuit, mais on ne peut manquer de noter une

correspondance troublante avec le grand linguiste Emile Benveniste ou avec Claire Blanche Benveniste.

18. « Un storyboard, parfois francisé scénarimage, est la représentation illustrée d'un film avant sa réalisation. Il s'agit d'un document technique généralement utilisé au cinéma en préproduction afin de planifier l'ensemble des plans qui constitueront le film. Sa mise en page ressemble à celle d'une bande dessinée. » (définition de Wikipedia dans Google). On y décrit l'ensemble des paramètres cinématographiques (cadrages, mouvements de caméra et de personnages, raccords, etc.) avec la plus grande exactitude possible, afin de visualiser et planifier le tournage du film. Il est très pratique car il améliore la circulation des informations entre les équipes de tournage, et constitue donc un outil de référence lors de la production du film.

19. Laure Veniste, directrice du Département des langues (à laquelle Jérémie succèdera en fin de carrière).

20. Cf. « Les mains sales » de Sartre

21. Dans « Les mots et les choses » (1966) ou dans l'archéologie du Savoir« (1968)

22. Cf. Juignet Patrick ; « Michel Foucault et le concept d'épistémè. Philosophie, science et société 2015. [www. Philosciences.com](http://www.Philosciences.com)

23. Xavier Adam, Eve Alfa, les noms choisis par Louis Porcher pour les compagnes de ses héros, portent la marque de l'éternel retour en arrière.

La pensée antagoniste chez Louis Porcher



Jacques Demorgon

Université de Reims, France

j.demorgon@wanadoo.fr

« Pour la première fois, je peux sans mal réaliser un second rêve, celui de parler à plusieurs voix, d'énoncer en une langue commune des «genres», des discours, des pratiques, des théories que nous aimons réputer différents les uns des autres. Je jouis de pouvoir dire, d'une seule émission de phrase, kérygme et théorème, nouvelle et poème, histoire et système. »

Michel Serres, Écrivains, savants et philosophes font le tour du monde.

Résumé

Les antagonismes extrêmes - à la source des Guerres européennes et mondiales - ont produit chez nombre de penseurs français une réflexion approfondie sur la nature des antagonismes. C'est pleinement le cas pour Louis Porcher. Dans la continuité de Bourdieu et de Bachelard, il pense l'ambivalence de la nature humaine et des antagonismes entre vertiges destructeurs et miracles constructeurs. Contre les centrations exclusives des absolus meurtriers, il choisit le mouvement. A travers les décentrations successives s'invente l'homme multiple dont l'unicité tarit l'envie. Enfin, Louis Porcher travaille au meilleur usage des langues et des cultures, lieu privilégié de l'humanité plurielle, pour que même les antagonismes construisent l'interculturel du développement humain.

Mots-clés : Absolu, ambivalence, antagonisme, développement humain, interculturel, langues-cultures, mouvement, pédagogie, pluralité

The antagonist thought in Louis Porcher

Abstract

Extreme antagonisms - at the origin of the European and world wars - produced at many French thinkers a careful thought on the nature of antagonisms. It is fully the case for Louis Porcher. In the continuity of Bourdieu and Bachelard, he thinks the ambivalence of the human nature and antagonisms between giddinesses destroyers and miracles builders. Against the exclusive centrations of the fatal absolutes, he

choosed the movement. Through the successive off-centrings appeared the multiple man whose unicity dried up the desire. Lastly, Louis Porcher works for the best use of languages and cultures, privileged place of plural humanity, so that even antagonisms build the intercultural human development.

Keywords : Absolute, ambivalence, antagonism, human development, intercultural, language-cultures, movement, pedagogy, plurality

1. Dans l'après 2^{ème} Guerre mondiale, des penseurs soucieux des antagonismes

Concernant les productions de la pensée, nous partageons le rêve de Michel Serres de pouvoir tenir un propos capable de montrer non seulement le divers, le distinct, l'opposé mais le commun et le composé entre les œuvres d'un même lieu national dans une même époque historique. La claire et précise formulation qu'il donne de ce rêve nous aide à définir notre projet singulier concernant l'œuvre de Louis Porcher. Toutes sortes de raisons auraient pu nous faire le rencontrer et même échanger avec lui. Cela ne s'est pas produit mais, au détour de telles lectures, nous pouvions constater que ces échanges n'auraient pas manqué de substance. Principalement l'interculturel, mais aussi, en profondeur et disséminée, la problématique antagoniste.

Dans un travail précédent, confié à *Synergies Monde*, nous avons montré que nombre de grands intellectuels français de la génération de l'après Deuxième Guerre mondiale s'étaient largement et profondément préoccupés du sens ambivalent à donner aux antagonismes humains répétés. C'était aussi le cas de Louis Porcher même si, chez lui, cela était à découvrir dans tout un ensemble d'observations et d'analyses concernant les divers domaines explorés. Il nous est apparu précieux de pouvoir explorer la spécificité de son œuvre dans cette entreprise non concertée de développement et d'approfondissement de la pensée antagoniste. On pourrait situer cette entreprise dans la perspective - générationnelle et même trans-générationnelle - de la pensée française. Comme avec la *French Theory*.

Plus encore, nous y voyons, et Louis Porcher y est présent, une recherche métathéorique, transdisciplinaire, en relation aux tragédies de la grande guerre civile européenne et déjà mondiale. Cette recherche collective s'inaugure comme conscience et volonté d'un profond changement de conception et de direction à partir de l'incroyable ensemble « européen » de réussites exceptionnelles et d'échecs monstrueux. C'est donc avec un vif intérêt que nous avons accepté l'offre de Jacques Cortès (2015a) de participer à cet hommage à Louis Porcher dans *Synergie Europe*. D'autant plus qu'il s'agissait d'instaurer « un dialogue bien vivant

avec une pensée et une œuvre dont on n'a pas encore tiré toute la « substantifique moelle ». C'était ce que nous pensons et souhaitons.

2. Découvrir la référence antagoniste dans l'œuvre multiple de Louis Porcher

Dans le travail précédemment cité, nous nous étions appuyé sur l'essai précieux de François Cusset (2003) *French Theory*. Cette étude montrait qu'au delà de notre seul sentiment, c'était les faits internationaux eux-mêmes, y compris politiques en Europe et aux Etats-Unis, qui avaient conduit à comprendre un attrait commun d'intellectuels français de cette époque, pour une compréhension approfondie des antagonismes. Louis Porcher (Groux, Holec, 2003 : 4-6) s'y inscrit à sa manière qu'il exprime à propos de ses écrits : « tout est dispersé ». Cette dimension de dispersion, vue de façon positive aussi, fait partie de son mode d'inscription dans l'existence sociale, professionnelle et dans la recherche universitaire. Très tôt agrégé de philosophie, il n'a pas produit de « Traité ». Par contre, il s'est préoccupé d'une multitude de disciplines de la culture. Il s'est écarté des « pensées de système » pour rejoindre la « pensée archipélique » pour user des heureuses formules d'Edouard Glissant (1997).

Dès ses écrits de la dernière décennie du vingtième siècle, Louis Porcher (1998, 1999) fait état des antagonismes transformateurs à l'œuvre dans les médias. Il précise aussitôt qu'il faut d'ailleurs aller bien au-delà des médias. Jusqu'à considérer toute l'interculturalité historique à propos de laquelle il évoque l'Egypte antique, Rome et la Grèce.

Chez Louis Porcher, le fil rouge de la pensée antagoniste renouvelée résulte de l'inséparabilité des antagonismes sous leurs deux visages destructeurs et constructeurs. En témoigne d'ailleurs, comme Jacques Cortès (2015a) le rappelle, l'intérêt de Louis Porcher pour deux auteurs, ici complémentaires à bien des égards. Pierre Bourdieu soucieux des antagonismes sociaux destructeurs de l'humain et Gaston Bachelard soucieux de voir comment s'opposent et composent les antagonismes régulateurs dans l'évolution de la connaissance scientifique et dans l'ensemble de toutes les autres connaissances humaines.

Sur ces bases clairement revendiquées, nous pouvons nous proposer une « promenade attentive » dans une œuvre où la multiplicité des points de vue n'interdit nullement la cohérence. D'ailleurs, cet antagonisme, quasi immémorial, entre le multiple et l'un, Louis Porcher (2001, 1996 : 10) le revendique clairement pour la dynamique de la pédagogie interculturelle qui doit « insuffler une vie cohérente à un ensemble par nature disparate ».

3. La double nature de l'homme et celle des antagonismes

Rappelons avec Jacques Cortès (2015a), l'importance pour Louis Porcher des « engagements sociaux et culturels pour la défense de l'équité, de la justice sociale, des valeurs dans tous les domaines ». Pour cette défense, Porcher dût aussi faire face aux « intégristes de la culture défendant l'ordre établi ». Ceux-ci, nous le verrons, sont au pouvoir dans la « Presqu'île Légende ».

Concernant prise de conscience et prise en compte des antagonismes sociaux, Porcher ne manque jamais d'évoquer l'œuvre de Pierre Bourdieu « admirable de vérité ». Aux analyses économiques d'origine marxiste, Bourdieu ajoute de nouveaux concepts : capital culturel, violence symbolique. Ce faisant, il pointe ainsi en direction de l'information, dimension de plus en plus mise en œuvre et fondatrice à côté des deux grandes autres activités humaines de référence : la politique et l'économie.

Ces ajouts théoriques judicieux opèrent d'abord dans le contexte caractéristique de l'après Deuxième Guerre mondiale : celui de l'idéalisation de l'information et des connaissances. La mesure n'était pas encore prise de la nouvelle et extrême montée en puissance de l'économie financière globalisée. Encore moins celle des conséquences effarantes qui allaient en résulter au plan de l'inégalité des existences sociales. Les corrections allaient venir avec la publication que fit Bourdieu (2015, 1993) de *La misère du monde*.

Ce qui fait, ici, l'originalité de Louis Porcher, c'est, nous l'avons entrevu déjà, sa volonté de suivre en même temps les deux perspectives des antagonismes. La première, plus visible, celle des luttes sociales, détermine sa fidélité à Bourdieu. Mais il n'est pas moins fidèle aux penseurs qui mettent en avant l'antagonisme comme source de régulation. Kant, Hegel, Husserl, Bakhtine, Bachelard, Sartre, Derrida, Foucault posent un négatif « critique » qui loin d'être abaissement voire meurtre de l'autre est, au contraire, correction des excès, des manques entre humains.

Louis Porcher est dans cette lutte quand il se bat pour l'interculturel. Mais aussi, quand il voit que les antagonismes ne sont pas seulement dans les affrontements « identités contre identités » mais, de façon prometteuse, dans les appariements régulateurs de contraires. Antagonismes irréductibles présents à l'origine de l'humain, dans sa double nature même. Lorsque Kant évoque « l'insociable sociabilité humaine », il nomme un antagonisme, il n'en élimine pas la moitié positive.

Traitant de l'identité et de l'altérité, la phénoménologie aborde aussi bien leur opposition que leur articulation. Pour Bakhtine, tout monologue est un dialogue.

Groux et Porcher (2003 : 77) précisent que tout dialogisme n'est pas pour autant consensus. « Au contraire, un dialogisme peut être conflictuel. Sans paradoxe, à l'une des extrémités du spectre, la guerre est la forme dernière du dialogisme ». On ne peut pas être plus clair concernant la profonde ambivalence des antagonismes.

Chiara Molinari (2015) évoque une analyse comparable plus récente, trouvée dans le Blog de Louis Porcher. « La recherche d'un équilibre entre identité et altérité est loin d'être simple : l'emprise de l'identité - au sens de « ipséité » - aboutit souvent à la négation de l'altérité ». Porcher (21.03.2011) précise : « un sujet a besoin d'un autre sujet pour exister mais chaque sujet cherche aussi, en permanence, à « néantiser » l'autre, à le supprimer comme sujet, à le transformer en chose (à le réifier comme on disait autrefois). Cette contradiction traduit le statut paradoxal de l'être humain. Tout en étant indispensable à l'autre pour que celui-ci se constitue en véritable sujet, le moi cherche aussi, à chaque instant, à réduire l'existence du je voisin. »

Aujourd'hui encore, constamment, les « héros » des grandes sagas télévisuelles américaines, au sommet de l'éloge de l'autre aimé, n'ont d'autre formule consacrée que : « tu es la meilleure chose qui me soit arrivée ». Qu'en serait-il si l'autre était leur ennemi ?

A cet égard, Groux et Porcher (2003 : 120), désireux d'évoquer le visage pleinement humain de la relation à l'autre citent « la rencontre décrite par Bachelard à propos de Martin Buber : « Nous vivons dans un monde en sommeil. Mais qu'un « tu » murmure à notre oreille, et c'est la saccade qui lance les personnes : le moi s'éveille par la grâce du toi. L'efficacité spirituelle de deux consciences simultanées, réunies dans la conscience de leur rencontre, échappe soudain à la causalité visqueuse et continue des choses. La rencontre nous crée : nous n'étions rien - ou rien que des choses - avant d'être réunis ».

Nous voyons, en tout cas, l'attention que Louis Porcher porte à ce toujours double visage destructeur ou constructeur de l'antagonisme humain.

4. Des antagonismes destructeurs, ou de régulation et d'évolution ?

Cette pensée antagoniste ancienne, profonde, poursuivie - sans remonter à Héraclite et à la Chine, disons seulement de Kant (Projet de paix perpétuelle) à la phénoménologie - n'a aucunement pu prévenir la montée de la grande Guerre civile européenne. La pesanteur des affects identitaires et leur rationalisation de type freudien, ont été les plus fortes. Les penseurs rigoureux de l'après deuxième Guerre mondiale analysent cela comme le résultat d'une tératologie sociale et sociétale de longue date.

Une pensée identitaire, exacerbée chez les Européens, devient, au fil des siècles, hyper-productive dans l'économie et l'information associées mais, en même temps, de plus en plus affolée aux plans politiques : social et sociétal.

Pendant des siècles, cette exacerbation identitaire transforme les identités en oppositions irréductibles devenant meurtrières. Les guerres se comptent, chacune, en décennies. Les croisades s'étendent sur plus de deux siècles. Les antagonismes factuels ne sont pas reconnus, compris, construits comme aptes à fonder une histoire humaine vivable. Il n'est jamais question d'apprendre à traiter les antagonismes comme des dimensions de compositions, d'articulations à inventer.

Tout cela, difficile à formuler, l'est plus encore à comprendre et à diffuser comme analyse contradictoire et comme sagesse éthique et pratique. Il faudra les défis de la Guerre du Vietnam, atteignant les États-Unis pour que la *French Theory*, rejetée en France, soit accueillie là-bas.

Groux et Porcher (2003 : 20-21) s'appuient d'abord sur Bakhtine pour tenter de nous faire mieux saisir la paradoxale ambivalence des antagonismes. Ils reprennent l'opposition que tentait de faire celui-ci entre une perspective « anti » - qui devient destructrice, meurtrière - et une perspective « contre » qui reste intégratrice et créatrice. Il s'agissait moins de prétendre pouvoir en finir avec l'ambivalence que d'en faciliter la compréhension grâce à une terminologie dédiée.

Au-delà des termes, l'essentiel est de ne pas manquer l'intuition de cette nature double de l'antagonisme avec laquelle l'humanité reste aux prises, double elle-même. Il s'agit de l'intuition de la précieuse fonction antagoniste : empêcher que l'un des pôles opposés règne en maître absolu.

Louis Porcher (1999 : 221) nous montre les antagonismes à l'œuvre dans plusieurs univers dont celui des médias. Par exemple, si les sports et leur spectacle planétaire contribuent à l'évolution d'un lien humain mondial, c'est bien en raison de leurs diverses configurations antagonistes complémentaires que Porcher détaille : « Les sports sont à l'intersection du local et de l'international, du pays et de la planète, de la très haute compétition surmédiatisée et de la pratique anonyme, de l'individuel et du partagé, de l'identité singulière et des appartenances. »

D'un point de vue général, il explicite : « les évolutions culturelles déterminantes s'opèrent régulièrement par couples antagonistes qui travaillent simultanément ». Il ajoute que c'est dans ce simultanément que « se loge l'énigme et par conséquent la chose à comprendre. » Il précise que les antagonismes de domaines renvoient à des antagonistes fondamentaux. A l'exemple de l'antagonisme « uniformisation, diversification » dont il analyse le procès : « une pratique culturelle évolue toujours,

en même temps, par le développement des structures déjà puissantes et qui se renforcent continument, et par la prolifération de toutes petites structures. Dans le premier cas, on tend vers l'uniformisation, dans le second vers la diversification, la différenciation. Ainsi, par exemple, c'est en même temps que croissent le nombre des grands éditeurs et celui des petits. Il souligne de nouveau la généralité du phénomène : « Toutes les technologies produisent ce développement mixte et apparemment contradictoire. »

D'où la vraisemblance d'un couplage avec un second antagonisme fondamental : « vie collective, vie individuelle ». Porcher (1999 : 215, 222) écrit : « Internet est le personnel dans le collectif et, surtout peut-être, réciproquement ». Il insiste : « C'est bien de l'articulation de la vie sociale et de la vie individuelle qu'il est question ici, et l'on peut légitimement se demander, même de manière non offensive, comment il se fait que les spécialistes de la culture (et en particulier de la culture médiatique) ne s'interrogent pas radicalement sur la constance du phénomène et par conséquent sur ses significations ». Il n'hésite pas à pointer plus loin : « Tout laisse à penser en effet que dans cette affaire, les médias ne sont pas spécifiques. Ils ne sont qu'un vecteur culturel comme un autre ».

Dans d'autres domaines, des antagonismes, semblables ou voisins, sont tout aussi présents. Cité par Galazzi et Londei (2015), Porcher (1996 : 4) le précise pour ce qui est de l'école : « Les élèves se trouvent précisément à l'articulation dialectique entre le voisinage et la planète [...], entre le nomade et le sédentaire, le voyageur et le résident, la mobilité et l'ancrage ».

Dès lors, inspiré par le souci d'une « théorie globale au sens de Bachelard », il voit les différents domaines (médias, école et autres) s'inscrire dans des mouvements antagonistes « historiques, beaucoup plus amples...à la fois patrimoniaux et planétaires, locaux et internationaux ». Certes, dans les événements en cours, ils ne sont guère visibles. Par contre, nous pourrions découvrir « des traces puissantes de ces doubles articulations à travers les nombreux métissages historiques latins, grecs, égyptiens que nous ne devrions pas oublier ». La double nature de l'homme, et celle des antagonismes, se manifestent en tout domaine, tout au long de l'histoire.

5. Une information sur l'inhumain : *Archives de la Presqu'île Légende*

La pensée des antagonismes régulateurs ne doit jamais être séparée de celle des antagonismes destructeurs. Il est indispensable, dans notre promenade attentive, de dire quelques mots des « Archives¹ ».

Sans entrer dans la richesse de l'intrigue disons seulement que Louis Porcher met en œuvre une sorte de lutte à mort entre un système de pouvoirs et des individus désemparés qui n'avaient pas imaginés cela et qui désireux de résister vont y perdre la liberté et la vie. C'est à coup sur une référence à bien des institutions historiques qui agissent ainsi très souvent. Au XXe siècle, les fascismes, le nazisme, le stalinisme. Mais, auparavant, l'Inquisition qui fait encore cela en Espagne au début du XIX e siècle comme le montrent la biographie de Goya et le célèbre film qui lui est dédié.

L'originalité de Porcher est que, sans sacrifier la généralité quasi mythique et métaphysique du phénomène humain que représente tout pouvoir oppresseur et destructeur, il lui donne une portée actuelle et même prospective d'une grande profondeur. En effet, les archives sont, au départ, celles de l'histoire du continent. Le département des Archives situé dans la Presqu'île Légende va finalement s'y enfermer hermétiquement. En principe, il s'agit, pour les Pouvoirs du Continent et ceux subordonnés de la Presqu'île, d'empêcher que des menaces diverses puissent nuire aux Archives et à leur traitement. Pour cela, les opposants de la Presqu'île finissent en prison à vie, ou meurent parfois en martyr.

Le héros principal est, d'abord, enthousiaste de son travail est même désireux d'en écrire l'histoire. Ensuite privé de toute liberté d'aller et venir entre la Presqu'île et le Continent, il feint de rester zélé, atteint le sommet des pouvoirs et découvre le secret ; les archives n'existent pas. Elles sont détruites et remplacés par des pages blanches.

Porcher nous propose un symbole d'une grande portée, sans doute insuffisamment compris. Nous avons précédemment rappelé sa pensée sur ce point. Les sociétés qui n'ont pas le désir de constituer, comprendre, partager leur histoire n'ont pas d'avenir. Or, c'est le cas aujourd'hui de notre société-monde. Elle ne parvient même pas à se penser telle. Alors que les situations écologique et astronautique le lui commandent. Elle est férue d'informations médiatiques mais ne développe pas une histoire pleinement compréhensive-explicative des différents devenir des humains. Elle ne peut donc pas non plus l'enseigner pour que les générations successives l'étudient, la poursuivent, l'améliorent et en fassent une culture partagée, base indispensable de toute humanisation.

A l'annonce de la prochaine installation d'une clôture électronique de la Presqu'île, le héros, veut tenter sa chance avant et croit pouvoir profiter d'une fête où tous les pouvoirs sont réunis. Il s'esquive, s'évade à la nage mais froid et filet de sécurité font qu'il est repris. Il meurt avec un sourire énigmatique. Il n'y a pas d'archives sauf si quelqu'un raconte, ou imagine l'histoire même de la Presqu'île, et en fait une légende, celle d'un « mentir-vrai ».

6. L'ambivalence humaine : entre l'absolu et l'infini

La résurgence continue d'un monde inhumain n'empêche pas nombre d'acteurs de chercher le piège et s'ils le trouvent de chercher l'antidote. La minorité d'acteurs qui s'oriente ainsi doit se faire entendre au-delà d'elle-même et Louis Porcher s'y est étroitement impliqué. L'indispensable premier pas est celui auquel son roman nous convie. Prendre acte de l'étendue, de la profondeur, de la répétition de l'impasse de toute culture sociologique inhumaine.

Ensuite, en découvrir la source : la centration, surtout quand elle se fixe et devient exclusive. Il est vrai, la perception, la connaissance, l'action passent d'abord par elle. La psychologie de la forme avait souligné la prégnance de la figure sur le fond. En ce sens, toute centration comporte à l'origine, quelque chose d'exclusif. Nombre de personnes, remplissant une tâche, n'y parviennent qu'à la condition de n'être pas perturbées. Toutefois, on va passer du normal au pathologique lorsque tel centre, inévitablement prédominant dans l'instant, n'est ensuite corrigé par aucune décentration et devient définitivement permanent, exclusif, absolu.

Pour Groux et Porcher (2003 : 33, 69-70) : « Croire qu'on sait constitue la posture la plus redoutable parce qu'elle prédispose au dogmatisme et à l'affirmation sans démonstration qui aboutit à traiter l'autre comme une chose... Il convient de s'en méfier et de travailler à en saper les fondements ».

Porcher (1999 : 225), à propos des médias, notait déjà : « Le scepticisme et le dogmatisme sont ici les deux ennemis opposés. Ainsi, il est vain de croire que la télévision ne change rien, et tout aussi vain de penser qu'elle remplace tout. Le mélange est aujourd'hui la règle, et personne ne connaît celle-ci. Fermeture (enfermement) et ouverture travaillent comme d'habitude ensemble, et bien malin qui prétendrait parvenir à, les repérer chacune dans sa pureté. Le monde, par là aussi, Edgar Morin l'a amplement montré, est devenu désormais complexe et il faut apprendre à y circuler ».

L'antagonisme « centration, décentration » a, comme tout autre, sa pente destructrice ou ses degrés constructeurs et constructifs. D'où la complexité des équilibres à produire : « La décentration est l'opération par laquelle j'essaie de comprendre l'autre... sans pour autant perdre ma propre identité faite aussi, en partie, de centrations contre lesquelles je dois lutter. Ethnocentrisme, sociocentrisme, égocentrisme sont toujours présents en moi et je dois... dégager un jugement aussi décentré que possible. Enjeu essentiel aujourd'hui tant les migrations sont nombreuses et massives ».

L'antagonisme « centration, décentration » est à considérer comme un moment (dés)équilibrait dans toute adaptation. Que le processus s'enraye et se bloque sur un centre absolu, et de nouveau s'esquisse une culture sociologique de l'humanité du monde. Le processus peut aussi s'affoler dans un flux ininterrompu de décentrations. Ou se bloquer comme dans la conduite d'un âne de Buridan.

Concernant la culture, maintenant au sens d'humanisation, Porcher trouve géniale de simplicité et de richesse la définition qu'en donne Bourdieu : la « capacité de faire des différences ». Il précise : « Entre celui qui possède la plus haute culture... et le moins cultivé...l'un opérera beaucoup de distinctions et l'autre confondra beaucoup de phénomènes ».

La découverte croissante des différences, l'invention culturelle partagée, ininterrompue, permet de s'éloigner de l'inhumain mais les conditions sont loin d'être remplies. Groux et Porcher (2003 : 92) sont sans illusion : « La coupure de la planète, dans l'inégalité des hommes, est une calamité contre laquelle il faut lutter sans cesse même si la tâche s'apparente à celle de Sisyphe... ».

Les acteurs humains vont continuer à naître ambivalents. Les bénéfiques que d'aucuns attendent de leur domination sur d'autres continuera de leur crever les yeux. Certains, par contre, pourront avoir l'intuition du « fait-valeur » autrement plus grand de l'exercice culturel collectivement partagé. Comme dans le cas des « enfants loups » qui ne deviennent des humains qu'en apprenant à « parler, penser » avec des humains, cet infini culturel ne sera guère compris et encore moins désiré sans éducation collective ouverte sur sa libre appropriation intuitive et vécue. On en est loin.

7. L'homme en mouvement, multiple et diagonal

Sur quelles bases cette éducation devra-t-elle s'appuyer ? Pour Porcher, c'est d'abord sur le mouvement barrant la route à toute centration fixiste sur un absolu. Avec Groux (2003 : 59), il précise : « le conflit résulte d'une opposition entre deux pouvoirs ou deux principes qui souhaitent exercer leur domination dans le même champ ». Or, le mouvement offre la possibilité d'opérer de nombreux changements de champ.

D'avantage, chacun, en diagonales multiples entre ces champs, peut exister comme être unique. A travers la conscience en acte de sa singularité, il échappe au mimétisme centré sur les autres et leurs désirs. Un mimétisme rivé dont René Girard a souligné le danger mortel.

Cité par Molinari (2015), Porcher, dans le billet de son blog « Différence, indifférence » (20.09.2010), précise combien l'antagonisme « centration, décentration » est toujours traversé par l'ambivalence qui porte sur le moi et l'autre : « Chaque individu est pour lui-même un centre et ne saurait s'en échapper, mais il lui faut, aussi, s'efforcer de « se mettre dans la peau de l'autre. La diversité est donc ainsi constituée : être à la fois le même et l'autre, *le je et le tu* ». L'intense conscience, chez Louis Porcher, de cette ambivalence croisée permet de comprendre les subtiles nuances qu'il déploie quand il traite (2003 : 113-114) du thème de la fidélité.

Mais voyons comment le mouvement, de sursaut en sursaut (*homo saltator*), conduit à l'homme multiple aux expressions impressionnantes. Ainsi, Porcher aura connu plusieurs rattachements scientifiques officiels. Dans l'ouvrage d'hommages qu'ils ont coordonnés, sous le titre « Une identité plurielle », Groux et Holec (2003 : 11) en font le constat : « Il a changé plusieurs fois de section universitaire : psychologie, sociologie, linguistique, sciences de l'éducation et enfin sciences de l'information et de la communication... Il a été un pionnier dans de nombreux domaines : l'éducation interculturelle, l'éducation comparée et l'éducation à la citoyenneté, les médias, le français langue étrangère ».

Voyons Louis Porcher, homme multiple, avec ses mots mêmes : « Quelles que soient mes positions institutionnelles... j'ai toujours écrit sur tous les sujets qui me préoccupaient... Depuis 1967, j'ai publié sur la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la linguistique... les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication ».

Il poursuit : « J'ai publié directement en anglais, en allemand, en espagnol, en portugais ». Ou encore : « J'ai utilisé beaucoup de pseudonymes oubliés sauf Strapontinus, le plus fréquent. Je retrouve Georges Greffier, Dorothee Gardien, Vladimir Emée, Dominique Kyppig, Octave Boulanger, Olivier Berger, Ludovic Recrop ». On voit qu'il aurait pu aller jusqu'aux hétéronymes de Pessoa.

Ceux qui évoquent Louis Porcher mettent souvent en évidence les antagonismes qui le traversaient. Ainsi, François Mariet (2015) écrit avec profondeur : « Louis était assurément de son temps... il se voulait aussi de tous les temps (*unzeitig*). Cette dialectique constante du moderne et du classique le protégeait du laisser-aller - faisant les penseurs à la mode - et de la résistance têtue et vaine au temps présent : faisant les conservateurs. »

De son côté, Lorence Garcia (2004) estime que « Louis Porcher aura eu tout à la fois : le goût de l'instant, le sens du moment, la culture de la mémoire, la vision d'un avenir sur lequel avoir tant soit peu prise. Artisan infatigable de l'écriture, maître charismatique de la parole, homme toujours accessible et pourtant insaisissable, il restera longtemps le point d'attraction de *Mille regards et un*.

Jacques Cortès (2015) montre combien l'homme multiple est l'antidote à toutes les fixations mortelles : « C'est ce Porcher, à la fois sensible, très affectif, discret et même un peu fragile, qui a coexisté et constamment dialogué, en lui-même, avec le militant, l'accrocheur, l'offensif, le politique se lançant dans de nombreuses batailles dont il est très souvent sorti vainqueur, non pas obligatoirement parce qu'il avait toujours raison, mais parce que son art de convaincre, son talent diplomatique discret mais efficace, conjugué à une maîtrise de dialogue remarquable, condamnait souvent au silence ses auditeurs les plus sceptiques. »

Dans la pensée antagoniste, la référence à l'homme multiple requiert la référence tout aussi nécessaire à la cohérence et à l'unité de cette multiplicité. Selon Chiara Molinari (2015) « l'hétérogénéité, la nature multiforme hétéroclite de Louis Porcher ne doit pas nous égarer. Bien qu'il touche à des domaines différents et éloignés entre eux, un fil rouge se dégage qui permet de les relier, de trouver des interconnexions, des diagonales, pour emprunter un mot cher à Louis Porcher », qui en use jusqu'au titre de plusieurs ouvrages. Toutefois, pour ne pas fétichiser le terme, accompagnons-le de plusieurs autres qui relèvent de la même perspective, tels que mosaïque, décentration, échange, métissage, carnavalesque, médiation, interculturel et articulation. Selon Molinari, l'intérêt du blog est de voir combien l'auteur peut conjuguer réflexion théorique et analyse des domaines ou des « champs », selon une « double action d'abstraction et d'expérimentation » chère à Bachelard.

8. L'interculturel antagoniste : histoire, anthropologie, avenir

Louis Porcher (2004 : 4-6) pose la part qui fut, à l'origine, la sienne dans « l'invention » de l'interculturel, d'autant plus qu'il fut alors outrancièrement caricaturé. « Cela fait plus de trente ans que je travaille sur le problème de l'interculturel...je voudrais mentionner l'écart entre les années 70 et maintenant. A cette époque-là, j'étais président du groupe "Migrations" du Conseil de l'Europe, d'où est née la notion d'interculturel. Je me souviens alors des critiques qui m'ont été faites par des organisations internationales : celle d'être un "romantique" d'un côté, et d'être un théoricien proche du bolchevisme de l'autre. »

Porcher (1999 : 209) précisait déjà que la situation avait bien changé : « L'interculturel, longtemps négligé, critiqué avec arrogance par les tenants autoproclamés de l'orthodoxie, s'est aujourd'hui imposé, et les mêmes qui le plaçaient au rang des divagations, le brandissent désormais comme un enjeu-phare dont, bien entendu, ils seraient les inventeurs et les desservants...Paradoxalement, aujourd'hui, ce terme d'interculturel est repris à foison. »

Certes, l'interculturel est de tous les temps et concerne tous les domaines. Il est fondé en diachronie et en synchronie dans l'histoire, la psychosociologie, l'anthropologie. Pour Porcher (2004) il est nécessaire de « faire le point sur ces fondements de l'interculturel et les obstacles à lever... La généralité de l'interculturel se comprend. Toute culture, sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de culture pure n'a pas vraiment de sens. » Il évoque Michel Serres (1991) : « Nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées ».

La raison en est évidente. L'interculturel est inséparable de l'histoire : « Les sociétés ou les individus qui se passent d'histoire sont des individus qui n'ont pas réellement d'avenir. L'histoire fait partie du patrimoine et de la réalité dans laquelle nous sommes inscrits. Il faut retenir cette composante verticale de l'interculturel ».

L'interculturel est inséparable des adaptations humaines liées aux environnements et libertés qui changent. Cette synchronie adaptative constitue la composante horizontale de l'interculturel.

Porcher souligne le caractère antagoniste régulateur de l'interculturel : « Il est articulation entre l'internationalisation et la patrimonialisation. Chacun est de quelque part, d'une époque, et cherche à maintenir son identité propre et partagée. Nous avons tous en nous une dimension patrimoniale et une dimension internationale. Nous sommes donc définis à la fois par nos héritages et nos aspirations. »

D'ailleurs, toute connaissance est antagoniste régulatrice. Avec Bachelard, nous venons de la voir entre « expérimentation et abstraction ». Cité par J. Cortés (2015), Louis Porcher (1987 : 124) souligne qu'il est impossible de « se limiter à de simples querelles médiocres d'intérêts, de carrière, de pouvoir, de lobbies cancaniers, d'alliances nauséabondes, de prestige ou d'argent. On doit passer par la construction de faits polémiques discursivement présentables, pouvant aboutir non pas à une vérité éternelle mais à une vérité provisoire. La vérité scientifique... se définit toujours comme une étape, un moment supérieur au moment précédent parce qu'il l'explique et l'englobe. » Il résume : « Comprendre s'oppose le plus souvent à percevoir, c'est en travaillant contre, dans le non, que l'on a les meilleures chances de parvenir à la connaissance véritable ». A l'exemple de « notre didactique avec la succession des méthodologies dont chacune conteste la précédente au nom de faits nouveaux ».

Pour Porcher (2003 : 172), il faut aussi voir l'antagonisme au cœur de la nature : « Pourquoi, comme la pomme de Newton, la lune ne tomberait-elle pas sur la

terre ? L'évidence démontrable (et non pas première) est donc celle-ci : la lune tombe sur la terre mais est maintenue dans sa chute par des forces complémentaires et antagonistes ». Il en va de même pour la vie humaine : « vivre ensemble ne signifie ni fusionner ni se séparer ».

Cette adaptation antagoniste s'inscrit dans le fondement anthropologique de l'humain et sur deux niveaux. Groux et Porcher (2000 : 132, 137) nomment « inter-culturel anthropologique...le contact entre deux cultures d'ensemble, deux modes de vie, deux manières de se conduire ». Auparavant, on a déjà l'ambivalence de l'antagonisme anthropologique : « avec la nécessité de l'aide à la décentration, toujours possible...comme est toujours possible l'inverse qui est le dogmatisme... ». Ils observent que « l'homme se caractérise comme un creux dans l'être grâce auquel il est un être de rupture doté de la liberté : par sa capacité de création et aussi de néantisation ». Avec, en conséquence, des conduites pouvant bifurquer : destructrices ou constructives selon les situations et les acteurs. C'est la bifurcation toujours possible d'une humanité « Sisyphe ».

L'avenir n'y fera pas exception. Pour Groux et Porcher (2003 : 170) : « Les guerres n'ont jamais été aussi nombreuses et pourtant l'information mutuelle sur les sociétés n'a jamais été aussi abondante. Le prochain est aussi bien un ennemi qu'un allié et, dans les deux cas, dépouillé de son essence de prochain... Le phénomène social total nous montre les sociétés comme elles sont : soit en voie de déshumanisation, soit au contraire en marche vers l'équilibre de l'égalité en dignité... Selon les relations que des étrangers parviendront à construire entre eux, le phénomène social total montrera un apaisement planétaire ou une série d'explosions incessantes ».

9. La pédagogie des langues : contenus, méthodes et cœur

On est, là aussi, en présence de tensions entre des directions opposées. C'est ce que souhaite traduire la triade adaptative « contenus, méthodes, cœur ». Nous allons voir, dans la suite et la fin de notre parcours, que Louis Porcher s'en est préoccupé jusqu'à ses derniers jours.

Enrica Galazzi et Danielle Londei (2015) observent que la question de la langue devient tout autre, une fois qu'avec Galisson, elle est enfin clairement pensée comme langue-culture. Impossible d'évoquer même une seule langue-culture sans se référer à la dynamique complexe de l'identité et de l'altérité. Par exemple, « Les élèves devront apprendre plusieurs manières de classer : celles de leur culture et celles de la culture des autres... Il apparaît alors absurde épistémologiquement d'opposer sociologie et psychologie ». D'une manière générale, il faut dire que «

les épistémologies contemporaines sont devenues archipéliques... L'un des enjeux majeurs de la connaissance consiste dans la construction de passerelles, de ponts, bref de connexions...L'internationalisation n'est possible que par l'existence des moyens de communication. Communiquer signifie entrer en relation avec l'Autre, l'ailleurs, le différent... Il s'agit de découvrir des configurations encore inconnues et de fabriquer des liens entre des connaissances éloignées ».

Certes, il n'est pas question d'ignorer les contenus car c'est à partir d'eux ici, et pour les rejoindre ailleurs que le travail se fait. Mais comment ne pas voir que ce travail dépend d'un processus général et fondamental entre l'identité et l'altérité telles qu'elles sont vécues par chacun. Sans lui, les contenus ne sont plus que des choses au lieu d'être échange et communication.

Galazzi et Londei concluent : « La maîtrise de sa propre identité intègre l'autre comme élément constitutif. Le partenariat devient l'état ordinaire du travail pédagogique...car l'interculturel repose sur un principe fort et simple : l'Autre est à la fois identique et différent de moi. » Qu'il manque l'un des deux termes, et l'on se trouve projeté dans un enseignement purement instrumentalisé qui finit par exclure.

C'est pourquoi, Porcher (1987) entend minimiser aussi l'assurance trouvée dans les seules valorisations du terrain. Car celles-ci peuvent « laisser intacts et même renforcer les obstacles à la connaissance. Une partie du malaise actuel de notre didactique vient certainement de là et ne se résoudra que par rupture. C'est ce que démontrait déjà Bachelard, on ne peut expliquer le concret que par l'abstrait. Si l'on prétend traiter le concret par le concret on s'adonne nécessairement au pittoresque, ce qui n'est ni louable, ni déplorable mais n'entre en rien dans le champ de la connaissance et ne peut en aucun cas être confondu avec celle-ci. L'immédiat ne s'explique pas par l'immédiat ni le spontané par le spontané. Toute connaissance passe par la construction abstraite. Il n'y a certainement pas d'autre voie même si on en a l'illusion ».

La didactique doit donc construire ses concepts pour se construire elle-même comme méthode éprouvée, différentielle et constamment ajustée à l'apprenant ; en aucun cas pour le soumettre, mais pour l'autonomiser et le rendre protagoniste d'un « auto-apprentissage ». Dès lors, pour Porcher (2010), « la méthode est prioritaire par rapport aux contenus... Cette conviction se fonde, encore une fois, sur l'axiome posé par Bachelard, selon lequel « *découvrir* est la seule manière active de *connaître* ».

Mais qui ne voit que dans ces conditions de l'enseignement apprentissage des langues-cultures, c'est le cœur de tous les protagoniste en présence qui devient

prioritaire. Comme seul en mesure d'animer pleinement contenus et méthodes. Cœur signifiant la prise en compte de relations à l'ensemble des autres comme à des *alter ego*, ouvrant sur le désir partagé de se rencontrer, de se comprendre, de s'apprendre. Mais, aussi, sur le courage de maintenir, de poursuivre, d'étendre et d'approfondir cet enseignement apprentissage estimé.

On est là, de nouveau, dans la situation antagoniste et complémentaire entre vie individuelle et vie collective. En effet, ce souci de l'autre et de soi ne peut jamais être purement individuel. Il est souvent d'abord collectif, émanant de tel ou tel groupe voire de la société tout entière. Il doit être en même temps intériorisé par l'élève comme aussi son libre cœur à lui.

Cette complexité est heureusement présente dans nombre de situations pédagogiques. Cependant, il se trouve qu'elle l'a été, pour Louis Porcher, dans deux situations qui l'ont impressionné au point de ne jamais les oublier et d'y fonder une réflexion profonde. Sur la sollicitation amicale d'Enrica Galazzi, il nous en fait part dans un texte exceptionnel (2014) dont la publication fut faite en 2015, à titre posthume hélas !

Notons la signification quasi cachée de son titre oscillatoire et inversé « Naguère (ou jadis) ». Il convient de l'interpréter comme donnant la clé du rapprochement entre ces deux souvenirs pédagogiques. Certes, du point de vue de l'espace, du temps et des processus à l'œuvre, ils n'ont apparemment rien en commun. Sauf qu'ils disent que sous des formes extrêmement différentes, c'est le cœur, en même temps individuel et collectif, qui est décisif en didactique des langues-cultures. Mais voyons les faits.

10. Parfaite maîtrise du français : « Jadis » en Urss

Louis Porcher venait d'arriver au CREDIF. Il écrit : « Je suis désigné par le ministère des affaires étrangères avec trois autres collègues pour me rendre en mission à Moscou, afin d'échanger avec les collègues soviétiques sur les diverses manières d'enseigner le français langue étrangère... ».

Les chercheurs français invités se retrouvent à l'Ecole Romain Rolland. On y commence à sept ans, dans une classe de douze élèves au maximum. Ils ont douze heures de français par semaine la première année, puis quinze les années suivantes... L'Ecole se termine à dix-huit ans ».

Porcher note qu'il a immédiatement trouvé les professeurs et les élèves « décontractés, apparemment heureux de vivre. Ils paraissent prendre du plaisir en classe ». Cette situation pédagogique mobilise son attention. La surprise à venir n'en sera que plus vive.

Le jour suivant, dans une classe d'élèves de huit ans, « le sujet de la leçon est l'usage concret de « ni...ni...mais ». Chacun avait son livre, avec des images dessinées, en couleurs. L'exemple sur lequel l'institutrice fit travailler la classe (répétitions collectives à voix haute, répétitions individuelles (idem), etc.) est, tenez-vous bien : « l'éléphant n'est ni sur la chaise ni sur la table, mais dans le lit ». Je suis resté raide de surprise et d'émotion. Jamais, sous nos climats, un enseignant n'aurait usé d'une forme aussi absurde. Sur le dessin, l'éléphant, apparemment joyeux, se prélassait ».

On est loin d'une pédagogie française soucieuse de rester le plus proche possible de l'environnement réel des élèves. Et pourtant, dans la suite des échanges, les chercheurs invités sont à même de constater que « dans la deuxième moitié du parcours scolaire de douze années, tous les élèves - je dis bien tous - pratiquent à l'oral comme à l'écrit un français impeccable sans aucun accent et dans tous les registres. Les résultats obtenus sont au dessus de tout éloge... Ainsi, l'organisation générale de l'enseignement pouvait conduire, avec une méthodologie totalement obsolète, à des performances remarquables ». Il poursuit : « Cette expérience était traumatisante car elle conduisait à remettre la méthodologie de la classe à sa juste place ». Et Porcher conclut même : « De ce jour, j'ai considéré les sempiternelles querelles méthodologiques comme sans intérêt fondamental pour définir une didactique du français langue étrangère véritablement pertinente ».

On se tromperait sur le sens de ce texte si l'on ignorait plusieurs de ses indications. Pour Louis Porcher, il ne s'agit pas d'un problème idéologique. Il précise : « Je n'adhérais certes pas aux « valeurs » éducatives soviétiques, mais certains de leurs aspects méritaient, à mes yeux, qu'on y réfléchît. Je n'ai jamais rencontré, à cet égard, la moindre adhésion dans la communauté des didacticiens du FLE... Il me semble toujours que la didactique du FLE doit se composer d'abord d'interrogations (de nature épistémologique), d'analyses modestes et efficaces qui voient l'enseignant s'effacer devant l'intérêt des élèves, puisque c'est justement celui-ci qui constitue son métier. Etre oblatif, c'est le plus difficile peut-être, non ? »

Pour comprendre ce qui se passait dans la pédagogie soviétique, il faut faire intervenir ce que nous avons nommé la question du cœur de la pédagogie des langues-cultures. Interpréter la situation en référence au seul mode autoritaire d'une pédagogie ne constitue qu'une part de l'interprétation nécessaire. Porcher présente trois données supplémentaires.

D'abord, il n'y avait pas d'instituteur mais seulement des institutrices avec ces jeunes enfants. Ensuite, il note que les élèves sont visiblement « habitués aux visites ». Il précise que l'école Romain Rolland, « spécialisée dans l'enseignement

du français, constitue, en la matière, le fleuron de l'U.R.S.S ». Enfin, il ajoute que : « le public des apprenants...était sans doute lui aussi trié sur le volet ».

Précisément, les élèves avaient conscience d'être dans une « école de prestige élitiste ». On se rappellera que peu auparavant, la psychologie américaine avait, elle aussi, découvert « le facteur humain dans l'entreprise » à propos d'ateliers expérimentaux dans lesquels le personnel, conscient de son rôle expérimental de découvreur, travaillait autrement mieux et vite que dans les ateliers ordinaires.

Louis Porcher note d'ailleurs que « les enfants, en classe, étaient manifestement heureux et même s'amusaient comme des fous. L'institution ne donnait pas sa part au chat et l'ensemble était donc visiblement joyeux. Le surgissement de l'éléphant et de ses aventures improbables ne perturbait ni l'une ni les autres et constituait même la matière d'un jeu » ; On pourrait y voir jusqu'où peut, voire doit aller le jeu assimilateur requis, selon Piaget, dans toute adaptation humaine.

On peut maintenant comprendre mieux la question essentielle de la constitution d'un cœur pédagogique partagé à un moment donné : du haut en bas des engagements individuels et collectifs dans une société, une institution, une classe. C'est ce lien global qui demeure fondamental à ce cœur pédagogique d'implication, de désir, d'estime et de courage.

On retrouve avec un vif intérêt une notation de Louis Porcher (Actes du 3^{ème} colloque, 1976 : 63) : « Nulle information et même nul savoir ne peuvent s'incarner dans une pratique tant qu'ils ne sont pas vraiment intériorisés, donc tant que l'individu ne se les ait pas appropriés et ne les a pas intégrés à sa personnalité propre ».

Or, il faut le souligner, la construction d'un diapason de l'implication individuelle et de l'implication collective représente une grande difficulté dans toute société et dans tout domaine.

Donnons-en deux exemples aujourd'hui criant. A part un petit nombre d'intellectuels profonds et brillants, le monde des musulmans vivant dans les pays occidentaux n'a pas été en mesure de construire un tel diapason entre leurs religions et leurs vies ici et maintenant.

De même, inhibés par le consumérisme et son individualisme égotiste égoïste, les acteurs humains occidentaux ne disposent plus d'aucun diapason d'engagement éthique capable de s'affirmer avec la puissance et la finesse nécessaires face à des croyances traditionnelles en déficit grave d'évolutions. Ce sont alors ces croyances absolues qui séduisent, convertissent, et rallient y compris pour des actions monstrueuses.

Qu'est-ce qui aurait pu - et pourrait encore - jouer ce rôle de diapason, aujourd'hui, en Europe, en France, dans l'enseignement apprentissage des langues cultures, en grande difficulté, sauf du côté de l'anglais. Bien évidemment, l'interculturel étendu et profond, non superficiel, pour lequel Louis Porcher non seulement s'est mobilisé de longue date mais qu'il a souhaité fonder et développer dans ce que nous devons aujourd'hui nommer un « multi-trans-interculturel ».

Certes, nous en sommes loin mais les implications de Louis Porcher sont toujours en mesure d'y contribuer. Et, en même temps, de contribuer aux dynamiques interculturelles des échanges en Europe auxquelles il s'est vivement intéressé comme nous même ainsi qu'en témoignent le texte que nous y avons consacré dans *Synergies Monde Méditerranéen* (2013).

11. Pentecôte de Louis Porcher. « Naguère » au Danemark

Voici maintenant Louis Porcher dans une Ecole primaire au Danemark avec quelques collègues de diverses nationalités qui vont être répartis. Pour sa part, il « atterrit dans un cours préparatoire (en tout cas, la première année de l'enseignement primaire) et s'installe à une table d'écolier ».

Surprise : « Presque aussitôt un tout petit garçon, en salopette, les yeux brillants, malgré son air sérieux, se lève et vient s'asseoir près de moi ». Sur l'instant, Louis Porcher croit qu'il s'agit d'une mise en scène. Mais l'air scandalisé de l'institutrice prouve le contraire. Elle s'apprête même à « renvoyer le petit à sa place ». Mais sur un signe de Louis Porcher, elle n'en fait rien.

L'inattendu se produit que décrit Louis Porcher : « Il m'a immédiatement adressé la parole, dans une langue inconnue de moi, et qui n'était pas du danois. J'ai répondu quelque chose en français et il a paru s'en satisfaire... Par la suite, il n'a pas cessé de me parler et je n'ai pas cessé de lui répondre alors que je ne comprenais rien à ce qu'il disait.

Peut-être est-il temps de dire qu'il était noir, d'un noir de fils du fleuve et que, dans ce contexte de blonds et de blondes, il ne passait pas inaperçu ». Louis Porcher poursuit : « L'heure de la récréation ayant sonné, il m'a résolument pris la main, apparemment bien décidé à ne pas me lâcher d'une semelle. L'institutrice est aussitôt venue vers moi : « Il vous a parlé... Il n'a pas dit un mot de la rentrée... Il vous a parlé en quelle langue ?

Louis Porcher l'ignore. Interloquée, l'institutrice insiste « mais vous lui avez répondu ». Porcher rétorque : « Non, je lui ai dit des phrases en français et il a eu l'air de s'en satisfaire ». L'institutrice précise que l'enfant est de nationalité

rwandaise. Il parle en danois à ses parents adoptifs mais, dans la classe, il demeure désespérément muet.

Louis Porcher précise : « J'ai commencé alors à me poser des questions parce qu'il semblait se satisfaire de mes paroles et moi je n'étais pas gêné par sa parole pour moi radicalement étrangère. » Après la récréation, « l'enfant s'est assis naturellement à côté de moi et a continué son bavardage. A midi, il ne m'a pas lâché. J'étais profondément ému et intrigué. J'ai obtenu de la directrice qu'il déjeune avec moi, les autres membres de la délégation et les enseignants... Il s'est parfaitement tenu. Il a mangé avec appétit. Il s'adressait très souvent à moi mais ne semblait pas s'intéresser à mes collègues et aux autres adultes... L'après-midi a ressemblé au matin ».

Finalement, le staff de l'Ecole a usé d'une porte dérobée pour faire disparaître Louis Porcher. Celui-ci, ému dans ce contexte, entend montrer en lui les vers de Brassens :

« J'ai plaqué mon chêne
Comme un saligaud,
Mon copain le chêne,
Mon alter ego »

Il conclut : « L'interculturalité m'a paru depuis être une urgence absolue, malgré les multiples obstacles que beaucoup d'hommes dressent contre elle. Pourquoi ce tout petit d'homme m'avait-il choisi ? Pour quelles raisons n'a-t-il pas hésité à m'adresser la parole ? Pourquoi a-t-il paru se satisfaire de mes réponses alors même qu'il n'y entendait rien ? Il y a là-dedans un argument pour la certitude que les communications interculturelles ne relèvent pas de la seule rationalité. Les émotions en constituent aussi un tissu conjonctif. L'épisode a été, pour moi, un événement durable, bien au-delà de sa matérialité propre. Je crois qu'il n'a jamais cessé de m'habiter, comme un remords et une interrogation (définitivement sans réponse).

La journée danoise a très certainement été la plus joyeuse et la plus pénible de ma vie. Elle me taraude, qu'est-il donc devenu, le tout petit bonhomme ? Est-ce que je reste quelque part dans son souvenir ? J'espère bien que non ».

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1999. *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Economica.

Actes du troisième colloque international SGAV pour l'enseignement des langues, Châtenay-Malabry 15-18 mai 1974. Paris : Didier, 1976.

- Albèrès, R-M. 1971. *Histoire du roman moderne*. Paris : Hatier.
- Bourdieu, P. 2015 [1993]. *La misère du monde*. Seuil.
- Carpentier, N. 2013: « Une éducation internationale des Jeunesses sans égal au monde » *Synergies Monde Méditerranéen* n°3 *Mythes et Langues. Histoire. Violence. Création*. p. 167-182.
- [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/MondeMed3/carpentier.pdf> [consulté le 20 octobre 2015].
- Cortès, J. 2015a. « Préparation du n° 10 de *Synergies Europe*, Sylvains-les-Moulins : Gerflint.
- Cortès, J. 2015b. « Quelques-unes des vérités fugitives que nous lui devons », in : Coste, Molinari.
- [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=222 [consulté le 20 octobre 2015].
- Cortès, J., Marcellesi, J.-B., Porcher, L. [et al.] 1987. *Une Introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris : Crédif /Didier, Coll. Essais.
- Cortès J., Porcher, L., Abbou, A., Ferenczi, V. 1983. *Relectures : sciences de l'homme, sciences du langage*. Paris : Crédif / Didier.
- Coste, D., Molinari, C. (dir.) 2015. *Des médias à l'éducation comparée: les diagonales de L. Porcher*. Repères-Dorif, n° 7. [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/show_issue.php?dorif_ezone=d28b5aa606cd9bdb45df19e-d9a046862&iss_id=15 [consulté le 20 octobre 2015].
- Cusset, F. 2003. *French Theory*. Paris : La Découverte.
- Demorgon, J. 2016. *L'homme antagoniste*. Paris : Economica.
- Demorgon, J. 2015. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Economica, 5^e éd.
- Demorgon, J. 2010. *Déjouer l'inhumain. Avec Edgar Morin*. Préf. de J. Cortès. Economica.
- Demorgon, J., Moreau, J. 2008. *Le Vénérable et le philosophe. Franc-maçonnerie et mondialité*. Paris : Detrad.
- Demorgon, J. 2006. « Soucis du monde en devenirs dans la langue-culture française. Antagonismes et Synergies », *Synergies Monde*, n° 1, p.114-140.
- Demorgon, J. 2003. *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Economica.
- Galazzi, E., Londei, D. 2015. « Bibliothèque imaginaire de l'enseignement de FLE, in Coste et Molinari, *op. cit.*
- [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=225 [consulté le 20 octobre 2015].
- Garcia, L., Porcher, L. 2004. *Mille regards et un*. Paris : L'Harmattan.
- Glissant, E. 1997. *Traité du Tout-Monde*. Paris : Gallimard.
- Groux, D., Porcher, L. 2003. *L'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Groux, D., Porcher, L. 2000. *Les échanges éducatifs*. L'Harmattan.
- Groux, D., Holec, H. (dir.). 2003. *Une Identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*. Paris : L'Harmattan.
- Leconte, B., Vigarello, G. 1998. Le spectacle des sports. *Communications*, n° 67.
- Lovy S., Borg S. e. a. (coord.) 2006. « Un Fil de Soie. Langue française, plurilinguisme et identités européennes ». *Synergies Monde* n°1, Sylvains-lès-Moulins : Gerflint.
- [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Monde1/Monde1.html> [consulté le 20 octobre 2015].
- Mariet, F. 2015. « Il faut imaginer Louis jeune homme. Du prof de philo au philosophe des sciences sociales », in Coste et Molinari, *op.cit.* [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=218 [consulté le 20 octobre 2015].
- Molinari, C. 2015. « Le blog de Louis Porcher : une invitation à un regard pluriel », in Coste et Molinari, 2015, *op. cit.* [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=227

[consulté le 20 octobre 2015].

- Porcher, L. 2015. « Naguère (ou jadis) », in Coste et Molinari, 2015, *op. cit.* [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=231[consulté le 20 octobre 2015].
- Porcher, L. 2010. « Hors-programme ». *Le Blog*.
- Porcher, L. 2004. « Parcours de l'interculturalité », *Les nouveaux visages de l'interculturalité*. Chemins d'accès. BNF. p. 4-6.
- Porcher, L. 2004. *Une vie en diagonales*. L'Harmattan.
- Porcher, L. 2003. « Déclaration liminaire » in Groux, Holec, *op. cit.*
- Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M. 2001, [1996]. *L'éducation et la communication interculturelles*. Paris : PUF.
- Porcher, L. 1999. « Médias, médiateurs, médias intermédiaires », Abdallah-Pretceille, Porcher, *op.cit.* p. 209-226.
- Porcher, L. 1998. « Enjeux interculturels », *Communications* n° 67, in : Leconte, Vigarello, *op. cit.*
- Porcher, L. 1987. Promenades didacticiennes dans l'œuvre de Bachelard. In : Cortès (dir.) 1987, *op. cit.*
- Porcher, L.1984. *Archives de la presqu'île légende*. Paris : Hatier.
- Porcher, L. 1983. « Libres propos à partir de Pierre Bourdieu » in : Cortès (dir.) 1983, *op. cit.*
- Porcher, L. 1976. « L'auto-instruction et les médias », Actes du troisième colloque international SGAV, *op. cit.*
- Serres, M. 2009. *Écrivains, savants et philosophes font le tour du monde*. Le Pommier.
- Serres, M. 1991. *Le Tiers-instruit*. Paris : François Bourin.

Note

1. Voir la présentation qu'en fait Jacques Cortès dans ce numéro ainsi que la façon dont il situe le roman. « Légende » renvoie au gérondif latin *legenda* « ce qui doit être lu ». La légende qu'il faut absolument lire est celle de « l'inhumanité du monde », expression forte que J. Cortès emprunte à Albérès (1971), C'est contre cette inhumanité que s'insurge Louis Porcher comme Pierre Bourdieu. J. Cortès nous le révèle : « c'est pour entrer de façon personnelle dans le combat (politique) très « bourdivin » dont il sentait la nécessité, que Louis Porcher écrit *Archives de la Presqu'île Légende*. » [Note de l'éditeur].

L'intéressant et le démonstratif : à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques



Clara Ferrão Tavares

Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

ferrao.clara@gmail.com

Résumé

Louis Porcher publie, en 1985, un article intitulé « L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures », (pré)texte à provocation intellectuelle, dans la mesure où ses recherches et ses réflexions se penchent alors, de façon résolues, sur les interrelations entre l'école, les médias et la culture. Dans le cadre de ces interrelations, Louis Porcher souligne autant la portée comme la force des modes et des modalités de la communication non verbale, laquelle est répandue dès lors de façon décisive dans et par les médias, notamment au sein de la communication académique. En 2015, qu'en est-il de l'intéressant et du démonstratif en matière des interrelations des communications médiatiques et académiques ? Pour répondre à cette question, et prenant appui à la fois sur ledit article de Louis Porcher, sur la première partie, intitulée « DIDACTIQUE : pour la beauté du geste ? », de son ouvrage *Geste et communication* (1989) et sur son livre *Télévision, culture, éducation* (1994), je présente dans cet article les fils conducteurs que me suis efforcée de tisser dans mon parcours de recherche en éducation aux et par les langues-cultures et les médias.

Mots-clés : convergence, démonstratif, geste, intéressant, multimodalité, médias, zones de proximité

The interesting and demonstrative: On zones of proximity between media and academic communication

Abstract

In 1985, Louis Porcher published an article entitled "L'intéressant et le démonstratif: à propos du statut de la didactique des langues et des cultures", an intellectually provocative (pre) text given that his research and reflections focus precisely on the interrelationships between schools, the media and culture. In the context of these interrelationships, Porcher underlines the strength of the ways and means of non-verbal communication, conveyed in a decisive manner in and through the media, particularly within scientific communication. In 2015, what is taking place in 'interesting' and 'demonstrative' terms in the interrelations between media and academic communication? To answer this question, I analyse the aforementioned article of Porcher, the first chapter of his book *Geste et Communication* (1989) entitled *Didactique : pour la beauté du geste?*, as well as his volume *Télévision, culture, éducation* (1994), and endeavour to weave together strands of my research path for and in languages-cultures education and for and in the media.

Keywords: convergence, gesture, demonstrative, interesting, multimodality, zones of proximity between the school and the media

Introduction

Dans une publication récente qui a eu comme intention de rendre hommage à Louis Porcher, Daniel Coste présentait des traits du profil de Louis Porcher et, parmi ces traits, il soulignait le rôle d'« éveilleur » en référant « [s]on sens pédagogique, sa manière d'exposer, d'écouter, de faire réfléchir, ses encouragements à aller voir ailleurs, à lire autre chose que de la didactique, à élargir le champ de vision » (2015 : s.p.).

Mon parcours de chercheur a été « éveillé » par Louis Porcher et Robert Galisson, un autre *professeur-éveilleur* et mon directeur de recherche, puisque, à l'époque, les deux partageaient les mêmes espaces à Paris 3, même si la liberté de penser des deux les amenait à ne pas soutenir les mêmes points de vue et si mon point de vue était beaucoup plus proche de celui de mon directeur de recherche. J'ai eu ainsi la chance de parcourir certains de ces espaces et aussi l'espace du bistrot Cluny, « bureau parallèle » de Louis Porcher ainsi que les espaces des colloques de l'ASDIFLE, association qui a vu le jour sous sa direction et qui a réuni beaucoup de ses étudiants et collègues.

La problématique de cet article découle ainsi du contexte de ses séminaires. Au moment où je les ai suivis pendant le DEA et deux thèses (1984-1991), Louis Porcher venait d'écrire, ou il était en train d'écrire, souvent devant ses étudiants, l'article publié, en 1985, dans le numéro 60 de la revue *Études de linguistique appliquée*, et qui s'intitule « L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures », article construit dans une perspective de provocation, bien à son goût. Il s'intéressait, comme il ne pouvait ne pas le faire, puisque la culture était son sujet de recherche de prédilection, aux médias. Et comme la télévision avait placé, sur un premier plan de l'écran, le geste et que la compétence communicative comprenait une dimension non verbale, Louis Porcher élargissait à l'époque sa réflexion à cette dimension « oubliée » de la communication. Je chercherai dans cet article à relier ces deux thématiques présentes, parmi d'autres, dans les séminaires suivis et dans les écrits de Louis Porcher, tout en montrant comment j'ai construit un parcours de recherche et d'action-intervention sur ces mêmes thématiques.

Courant le risque de tomber dans l'intéressant que Louis Porcher dénonçait concernant la recherche en didactique des langues-cultures, je propose une lecture personnelle de l'article et des deux ouvrages et je montre comment mon parcours a été « éveillé » par la lecture de ces publications de Louis Porcher. L'ordre chronologique des publications n'a pas été respecté pour des raisons d'exposition et le titre de l'article de Porcher - « L'intéressant et le démonstratif » est transversal aux trois volets qui composent ma collaboration à cet ouvrage : l'un concernant les médias, l'autre concernant le *non-verbal* ou plutôt la *multimodalité*, dirai-je, et l'autre proposant une réflexion sur les discours académiques et sur la formation des enseignants.

1. De quelques remarques intéressantes (et démonstratives ?) à propos de l'école et des médias

Dans cette première partie, je propose une lecture, sélective et personnelle, de *Télévision, culture, éducation* de Louis Porcher. Je souligne dans cet ouvrage des dimensions que j'ai développées dans mes recherches et de mon action dans le cadre de la formation des enseignants.

L'école parallèle, « idée (...) émise d'abord par Georges Friedman dans *Le Monde* » (Porcher, 1994 : 9), a suscité un grand intérêt chez Louis Porcher qui, notamment avec la publication de l'ouvrage avec ce même titre, « L'école parallèle », publié chez Larousse, en 1973, a consacré cette désignation qui a connu un grand avenir. L'évolution technologique a commencé, dès lors, à la mettre en question en la remplaçant par d'autres expressions notamment par celle d'écoles convergentes. Cependant, cette idée de la convergence, non explicitée par Louis Porcher, explique probablement le titre de l'ouvrage dont il est question dans cette partie de l'article à savoir *Télévision, culture, éducation*. En insérant la culture au milieu du titre, Louis Porcher cherche à montrer le rôle de la culture qui traverse les deux mondes parallèles et qu'il cherche de cette façon à rapprocher.

La structure de l'ouvrage renforce cette même idée de rapprochement ou de « partage », de convergence, dirais-je. Porcher cherche des titres provocateurs pour les cinq parties de l'ouvrage, en caractérisant *Sa majesté la télévision* (en majuscules, comme tous les autres) et *Notre-Dame l'école*, en s'interrogeant sur *Une nouvelle guerre de cent ans ?*, en exploitant *Des territoires partagés* et en proposant de *Souhaitables partenariats*.

Dans la première partie, Louis Porcher, après des remarques d'ordre plus technique ou plus technologique, s'intéresse à la télévision comme phénomène culturel qui provoque des effets sur la culture ou les cultures. Distinguant clairement

une dimension « mosaïque » (Porcher, 1994 : 50) de la médiatisation, Louis Porcher insiste sur le caractère discontinu de la télévision qui génère des effets dans les comportements du téléspectateur. En proclamant, à la suite de F. Mariet, dans *Laissez-les regarder la télé* que « [l]e temps polychrone est arrivé » et que « les modes de travail sont désormais pluridimensionnels, multicolores » (Porcher, 1994 : 51), Louis Porcher saisissait l'une des principales transformations opérées par les technologies dans nos manières d'agir, notamment dans « les enfants de la télévision », aujourd'hui nommés de façons différentes.

Une autre dimension développée dans cette partie de l'ouvrage concerne son positionnement vis-à-vis de la fonction culturelle de la télévision en soulignant qu'elle « n'a pas pour fonction d'éduquer, mais de distraire et d'informer. Elle éduque cependant, et par surcroît, engendre une 'tierce culture' » et à l'auteur d'ajouter « la télévision n'a pas tué les livres, la culture de masse ne se développe pas au détriment de la culture cultivée. Au contraire, elle ensemence le terrain sur lequel celle-ci va se développer, en création comme en réception » (Porcher, 1994 : 58), même si les modalités d'appropriation des « objets culturels » sont différentes en fonction du « capital culturel » de tout un chacun. La métaphore agricole traduit l'effet de convergence entre ces écoles, même si l'une est plus « démonstrative » que l'autre. L'« intéressant » est, en effet, une des caractéristiques des médias : à travers une mise en scène intéressante, les médias souhaitent intéresser le public mais souvent, même à leur insu, ils « ensemencent » le terrain provoquant des effets d'apprentissage autant sur le plan des attitudes, que des savoirs ou de la façon de les acquérir et de les transmettre.

Dans la deuxième partie, Louis Porcher s'intéresse à l'école, institution presque sacrée, comme le titre de cette partie - *Notre-Dame l'école* - le suggère, en se centrant surtout sur le rapport de l'école au temps et en dégageant les fonctions de l'école.

Les relations entre ces deux institutions omniprésentes dans la vie de toutes les personnes sont abordées dans la troisième partie sous forme interrogative en recourant à un registre historique - *Une nouvelle guerre de cent ans ?* Cette partie se centre sur « les transformations du rapport au savoir » et à la culture grâce aux déplacements et aux différents « objets » technologiques, notamment grâce à la télévision. Constatant le « dialogue de sourds » (Porcher, 1994 : 115) entre les agents des deux espaces, le chercheur analyse les représentations réciproques en énumérant, en recourant une fois de plus au registre du sacré qui sert à des commentaires ironiques, à l'expression « les péchés mortels » de la télévision, qui correspond aux représentations négatives de beaucoup de gens qui regardent la télévision mais qui la décrient dans leurs discours, tels que l'omniprésence de la

violence, du sexe et de la publicité. À Louis Porcher de développer l'argumentaire qui place au juste milieu ces effets en concluant qu'« au lieu de se lamenter sur les éventuelles turpitudes de la télévision, il conviendrait de réfléchir à ce que pourrait être un enseignement moderne de la morale individuelle et collective » (Porcher, 1994 : 144).

La quatrième partie propose, en conséquence, *Des territoires partagés*. Louis Porcher s'intéresse à des caractéristiques de la télévision comme celles du temps, de la culture ou des cultures, de l'interactivité, de la séduction... pour montrer comment ces dimensions ont des réflexes sur la transmission des savoirs et la culture à l'intérieur de l'école. Les perspectives de la marchandisation médiatique et de l'industrialisation culturelle sont abordées par l'auteur ainsi que la légitimation et l'internationalisation. La communication interculturelle est un « territoire partagé » qui mérite un regard de notre part plus approfondi. Pour Louis Porcher, comme pour M. Serres, philosophe dont l'auteur se sert pour développer cette pensée, « [L]es cultures sont donc, toutes par définition, métissées, produites par un mélange, résultat d'une mixité » (Porcher, 1994 : 180). Et au sociologue d'ajouter : « Cela ne signifie nullement qu'elles ne possèdent une identité propre » (Porcher, 1994 : 180). C'est pourquoi, selon ma perspective de didacticien, il est important de souligner avec Louis Porcher que *[l]es médias apportent à l'institution scolaire une source neuve de pédagogie interculturelle. Leur caractère résolument international, lié d'une part au privilège accordé à l'actualité, et d'autre part au désir de toucher les publics les plus vastes possibles, donne aux élèves une culture étrangère (sur la qualité de laquelle je ne me prononce pas tout en soulignant les progrès qu'elle constitue par rapport à l'époque antérieure à la télévision) ordinaire, qui fait partie de leur patrimoine personnel* (Porcher, 1994 : 181).

Et encore à Louis Porcher de conclure ce chapitre de la façon suivante : « Il ne fait guère de doute que l'interculturel représente l'avenir commun de l'école et de la télévision, leur destin est lié » (Porcher, 1994 : 182). Bien évidemment, le rapprochement inévitable entre les deux institutions provoque des effets d'apprentissage, parmi lesquels je souligne la présentation d'une culture documentaire, le développement d'une « compétence géographique d'usage » (Porcher, 1994 : 186), une présentation de la langue en situation (Porcher, 1994 : 190). Par ailleurs, la télévision propose des savoirs (même si elle ne vise pas leur transmission formelle), proposant des cultures du quotidien et des cultures savantes (sous forme médiatisée).

La dernière partie de l'ouvrage propose de *Souhaitables partenariats* se centrant sur l'éducation aux médias et aux médias pour l'éducation et pour l'éducation plurilingue, même si ces dernières expressions n'appartiennent pas à Louis Porcher.

Or ce dessein n'est possible que si « une nouvelle formation des enseignants » est proposée. Cette formation implique une dimension axée sur les contenus, une dimension de *culture*, une dimension de *champ* et une dimension de communication, cette dernière dimension justifiant un chapitre à part. Et ceci... parce que « l'enseignement est un métier de relation, d'échange interpersonnel et de communication interactive » (Porcher, 1994 : 220), c'est pourquoi la maîtrise du corps, de l'espace, de l'altérité, de soi, de l'imprévisible, du jeu, de la communication médiatique doivent constituer des objectifs de la formation. Et le dernier chapitre annonce des « chantiers en commun pour un bénéfice réciproque » (Porcher, 1994 : 229), lesquels s'ouvrent sur l'avenir tels que l'actualité, elle-même, la citoyenneté, le tiers-monde, l'environnement, les droits de l'homme, la paix, la francophonie, les médias eux-mêmes ou l'école elle-même et la culture. En ouvrant ces *chantiers*, Louis Porcher ne ferme pas son ouvrage, ne restreignant pas sa portée à la télévision, mais propose des outils pour la compréhension des relations entre les nouveaux médias et l'école.

J'ai « travaillé » dans quelques-uns des *chantiers* ouverts par Louis Porcher et c'est des travaux menés en partie « éveillés » par Louis Porcher dont je vais rendre compte dans la troisième partie de ce texte. Mais, d'abord, il me faut développer l'autre axe choisi : celui de la *communication non(-)verbale*.

2. De quelques remarques démonstratives (ou intéressantes ?) à propos de la « beauté du geste ? » ou plutôt... à propos de la *multimodalité*

J'aurais pu donner à cette partie de ce texte le titre suivant : « Ce qu'il y a derrière le geste est peut-être plus important que le geste en soi », commentaire de Louis Porcher, rapporteur de ma thèse de troisième cycle, pendant la soutenance. Cette remarque a éveillé mon esprit de recherche en m'ouvrant des voies pour la thèse nouveau régime sur la dynamique interactive multicanale de la situation pédagogique en FLE, soutenue quelques années après. Cette remarque est aussi une piste de lecture qu'il m'a donnée pour la compréhension de l'ouvrage dont il est question dans ce chapitre. Elle le motivait également à écrire un livre sur cette même problématique.

Dans *Geste et Communication*, écrit par Louis Porcher en collaboration avec G. Calbris, publié en 1989, lors du dépôt de ma thèse nouveau régime, le sociologue engagé en didactique s'est chargé de la première partie, intitulée « DIDACTIQUE : pour la beauté du geste ? » (avec un point d'interrogation dans le sommaire de l'ouvrage et sans point d'interrogation à l'intérieur de celui-ci) avec l'objectif de « resituer l'analyse sémiotique de la gestualité », proposée par G. Calbris, dans le cadre de la didactique des langues.

En s'interrogeant sur la beauté du geste en didactique, Louis Porcher montre que l'importance du geste en didactique dépasse le cadre sémiotique, cherchant à ouvrir d'autres voies à une « pragmatique de la gestualité » (Porcher, 1989 : 23), comprenant des composantes sémiologiques, certes mais aussi sociologiques, psychosociologiques.

Un premier chapitre, intitulé « [l]a gestuelle dans la didactique du FLE », présente « plusieurs éléments [qui] contribuent à expliciter cette légitimation de la gestuelle » (Porcher, 1989 : 7), notamment l'ancienneté de travaux anthropologiques, le développement constant du *statut de la corporéité*, l'expansion des médias qui ont rendu le visible une sorte de « valeur quotidienne » et l'évolution même de la didactique des langues. En ce qui concerne la didactique, Louis Porcher souligne, tout d'abord, que « [d]evenue un concept didactique vertébral, la compétence de communication appelle l'entrée de la gestuelle dans le champ » (Porcher, 1989 : 8) et, ensuite, également les travaux sur la kinésique et la proxémique qui ont émergé dans d'autres didactiques, notamment dans l'enseignement aux enfants et dans le cadre de la formation ayant recours à des moyens d'observation technologique (ce qui a été en fin de comptes mon cas, comme j'essaierai de le développer dans ce texte). L'échec des « applications linguistiques » d'une part et l'émergence du besoin de « [l'] apprentissage d'une compétence culturelle [qui] est devenu une nécessité de l'apprentissage » (Porcher, 1989 : 9) et qui intègre une compétence gestuelle sont deux autres justifications pour le besoin de tenir compte « des compétences non-linguistiques » en didactique.

Dans un deuxième chapitre, Louis Porcher s'interroge sur « une didactique de la gestuelle ? » en commençant par des tentatives de définition mais aboutissant plutôt à une énumération (qu'il critique par ailleurs). Louis Porcher « signale » « quelques points » qui pourraient être importants dans une perspective didactique, en l'absence d'un « modèle abstrait » inexistant, au temps de cette publication. Ainsi, pour le sociologue, un geste est toujours un changement, un passage entre deux états, toute situation perceptive consistant en une relation. Un geste relève d'une intentionnalité (consciente ou inconsciente). Un geste est une pratique sociale, un acte culturel : « Un geste exprime (traduit, révèle, contient) une appartenance culturelle » (Porcher, 1989 : 9). Et il souligne encore qu'un geste traduit aussi une personnalité. Et ainsi, le chercheur arrive à la conclusion - très marquée linguistiquement par les travaux de Palo Alto, notamment ceux de P. Watzlawick - que « toute gestualité est un système de communication ». Et à l'auteur d'ajouter que *la gestualité d'un individu entretient des relations de ressemblance (et plus précisément d'homologie, d'harmonisation, d'orchestration) avec les autres pratiques sémiotiques et communicatives de cet individu. De même que la gestualité est*

un phénomène social total, et, donc on ne saurait la séparer, concrètement, de l'ensemble des composantes qui font une individualité (Porcher, 1989 : 16).

Dans le troisième chapitre, Louis Porcher se demande « [q]u'attendre d'une didactique de la gestualité ? » (Porcher, 1989 : 18) en définissant quelques objectifs. Parmi ceux-ci, j'en souligne deux : « construire chez les enseignants les instruments opératoires leur permettant d'objectiver leur propre gestuelle » (Porcher, 1989 : 19) et être capable d'analyser « la gestuelle des apprenants [qui] est pédagogiquement aussi importante que toutes les informations qu'il s'efforce de recueillir depuis le début sur leur biographie langagière (par exemple), leurs goûts et motivations, leurs compétences, etc. » (Porcher, 1989 : 21).

Avec cette conception « orchestrale » - métaphore qu'il emprunte à Schefflen (v. Watzlawick et al. 1967) - de la gestuelle, Louis Porcher ouvrait alors la recherche en didactique à d'autres voies et non seulement à la voie sémiologique développée dans la deuxième partie, dans son rôle d' « anticipateur » des travaux sur la *multimodalité*, terme qui ne fait partie ni de ses écrits ni des écrits de cette époque-là.

Louis Porcher amorce ainsi dans cet ouvrage une réponse au commentaire qu'il a fait à propos de ma première thèse et que j'allais développer dans la seconde thèse, quelques années après. En situant une recherche sur les gestes que l'on voit, il a voulu problématiser l'importance de ce que l'on ne voit pas, en montrant les dimensions d'identité (dimensions neurologiques, cognitives, affectives, relationnelles, culturelles) mais aussi d'échange et de partage communicatif (l'homologie présente dans les travaux sur les *neurones miroirs* par exemple et sur les phénomènes de convergence interactive dans les travaux sur la *multimodalité*, notamment par Cosnier (2007), Plantin (2000) et moi-même (2002, 2013).

Bien évidemment la réflexion partagée et promue en partie par Louis Porcher dans ses séminaires et dans ses ouvrages a nourri ou plutôt « ensemencé » les deux chantiers dans lesquels j'ai travaillé en même temps que lui et qui ont conduit aux deux thèses référées (Ferrão Tavares, 1984, 1991) et à des recherches présentées dans différentes publications. Une présentation de mes recherches constitue l'objectif de la troisième partie de ce texte qui va gloser le titre de son article « L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures ».

3. Formation des enseignants aux discours académiques multimodaux : entre l'intéressant et le démonstratif

Les articulations entre les deux institutions me rapprochent de Louis Porcher, puisque j'ai dégagé ce que je désigne comme des *zones de proximité* entre les deux espaces qui sont plutôt convergentes que parallèles sur les plans de l'apprentissage,

de la recherche, de l'enseignement des langues et de la formation des formateurs, ces axes étant intégrés dans la perspective de didacticiens qui est la mienne et qui m'éloigne, jusqu'à un certain point, de Louis Porcher. J'ai mené des recherches empiriques en didactique des langues-cultures afin de détecter des marques d'apprentissage (qui impliquent la relation pédagogique, l'influence réciproque, l'empathie...) non seulement gérées par la télévision mais par d'autres dispositifs technologiques et communicatifs dans l'ordre de leur évolution.

Et empruntant le chemin proposé par Louis Porcher, j'ai cherché, notamment à travers « l'entrée des médias dans la classe », « une nouvelle formation des enseignants » et « une formation à la communication », même si les ouvrages de Louis Porcher cités sont postérieurs aux débuts de mon approche. Pourtant, c'est peut-être la réflexion de Louis Porcher sur les écoles « parallèles » qui m'a menée à dégager des *zones de proximité* entre l'école et les médias, empruntant aussi (et en élargissant en palimpseste) la désignation de Vygotsky de *zones de développement proches* ou *potentielles d'apprentissage* (1933- ed.1997), en faisant l'hypothèse qu'avec les médias les apprenants peuvent aller plus loin dans le développement de leur compétence communicative et que les enseignants peuvent également aller plus loin dans le développement de leur compétence didactique si les médias rentrent dans leur formation professionnelle. J'ai cherché à dégager le potentiel des médias sous cette double perspective : perspective de la formation des enseignants, de l'analyse de la communication didactique et médiatique et dans la perspective de l'apprentissage. Ayant commencé par la télévision, dans l'espace des médias, j'ai intégré par la suite différents dispositifs numériques notamment les plateformes, comme Moodle, les forums, les blogues, les réseaux sociaux, les tablettes, en essayant de relever des marques de réception et d'apprentissage dans ces différents « espaces » qui ne sont plus parallèles mais intégrés ou convergents dans la vie des individus.

Le besoin de conduire des recherches sur l'inclusion de la communication dans la formation, déjà dans le cadre des deux thèses indiquées, a découlé d'ailleurs de l'usage des moyens technologiques dans l'observation intégrée dans un dispositif de communication que j'ai commencé à adopter à ce moment-là. Ayant connu le micro-enseignement, j'ai évolué vers un autre modèle de formation qui cherchait plutôt la distanciation que la modélisation : la vidéoformation (Altet, 1988 ; Ferrão Tavares, 1985, 1988, 1990, 2002, 2013; Donnay & Charlier, 1991). Or pour donner aux enseignants en formation des moyens d'observation de la communication de la classe, il me faudrait proposer d'observer d'autres agents et d'autres situations communicatives. Ce qui, bien évidemment, m'a menée à formuler l'hypothèse des *zones de proximité* et à développer des recherches dans ce sens. J'ai emprunté,

sans le savoir, la voie proposée quelques années avant par D. Schön (1983) mais connue plus tard en Europe et qui proposait que l'on regarde ce que font et sont les bons professeurs, mais également ce que font et sont d'autres professionnels qui sont excellents dans leur profession et dont les pratiques professionnelles ressemblent aux nôtres.

Dans cette perspective de la recherche sur la formation des formateurs, j'ai dégagé et caractérisé les différents rôles communs aux enseignants et aux journalistes qui se chargent de programmes caractérisés par la médiatisation de savoirs et aux composantes communes de la mise en scène médiatique et didactique en fonction du double contrat (Charaudeau, 1994) assumé avec les publics respectifs dans le sens d'instruire et de séduire (Ferrão Tavares, 1994).

J'ai dégagé donc des rôles d'explicateur, de conteur d'histoires, de médiateur, de gestionnaire de l'imprévisible, d'humoriste, d'animateur, de metteur en scène... en analysant des « échantillons », au sens commun du terme de communication didactique et médiatique. J'ai également dégagé dans ces mêmes « échantillons » des règles et des marques de l'accomplissement de ces règles communes aux discours des deux situations de communication, telles que l'exemplification (anecdotosation), la révélation, la narrativisation et la dramatisation, la scénarisation et la schématisation, en suivant la modèle de P. Hocq (1994).

Ainsi, les enseignants, avant de s'observer eux-mêmes, commençaient par l'observation de ces autres professionnels qui obéissent à un même contrat, jouent des rôles identiques et sont spécialistes de procédés de mise en scène que les enseignants pour la plupart ignorent. Les études sur le non-verbal s'inscrivaient ainsi dans une perspective didactologique puisque, en partant de l'observation dans un contexte précis, j'ai encadré mes recherches surtout dans les études sur la pragmatique ; n'oubliant pas la perspective sémiologique, j'ai construit mes outils d'analyse et l'intervention a été intégrée dans ma propre recherche, étant à l'origine de nouvelles recherches. Ainsi une recherche qui, dans un premier moment, s'intéressait aux comportements non verbaux des enseignants de FLE, s'est poursuivie sur une recherche sur la dynamique interactive de la communication pédagogique d'ordre multicanale (le corpus intégrant déjà la communication médiatique) pour aboutir aux études sur la *multimodalité* dans des situations qui ne sont plus parallèles mais plutôt convergentes cherchant à identifier des marques de réception et d'apprentissage avec les différents dispositifs dont on dispose aujourd'hui et de faire varier les conditions d'exposition à la *multimodalité*, objet des recherches qui sont en cours (Ferrão Tavares, 2009, 2011, 2013).

De façon très brève, nous présentons l'une des interventions des plus récentes dans le cadre de la formation d'étudiants de master et doctorat dans laquelle est présente la distinction entre l'intéressant et le démonstratif.

Cette recherche-intervention est partie d'un constat : paradoxalement tout le monde se réclame des nouvelles technologies, tout le monde en fait usage, dans une perspective individuelle, de relation et de partage avec l'autre, pourtant ma présence dans des colloques et mon expérience de directeur de recherche et de rapporteur m'amène à conclure que les dimensions multimodales sont loin d'être maîtrisées, l'usage des technologies ne tenant pas compte des potentialités (au sens commun et au sens de Vygotsky) de ces mêmes dispositifs. Or aujourd'hui tous les étudiants formés dans le cadre de Boulogne doivent montrer à la sortie de leur formation qu'ils sont à même - selon des termes de Louis Porcher et non ceux de la loi - de distinguer *l'intéressant* du *démonstratif* et de communiquer des savoirs à un public de spécialistes et/ou de non spécialistes.

Pour analyser la situation de communication de présentation des projets, je suis partie de la définition de la notion de *multimodalité*, construite dans le cadre de recherches précédentes.

Revenant aux travaux de Louis Porcher, je pourrais peut-être référer que la *multimodalité* est un processus qui engendre des relations de réciprocité, « d'homologie, d'harmonisation, d'orchestration » dans un espace réel ou virtuel impliquant un temps contracté. En effet, le terme *multimodalité*, qui a émergé en sciences de l'éducation et en sciences de la communication, a permis une analyse plus intégrée de la situation pédagogique. Je définis la *multimodalité* comme un processus lié à la pensée (dimension cognitive) *mise en corps* et *mise en geste* (dimension physiologique et relationnelle ou empathique) et *mise en mots* (dimension pragmatique-linguistique), plutôt qu'un simple dispositif communicatif ou un support pluri-sémiotique, impliquant des espaces et temporalités de nature diverse (dimension polychrone). Cette définition, qui s'appuie sur les travaux de Cosnier (2007, 2008), Krauss (1999) et Kress (2001), s'éloigne ainsi des définitions (centrées sur la langue) qui n'envisagent la *multimodalité* que comme le fait de superposer des codes ou des canaux (*multicanalité*) (Ferrão Tavares, 2009, 2011, 2013).

C'est cette définition qui m'a permis d'analyser et d'intervenir dans le cadre de la formation.

Dans mes séminaires de master et doctorat, notamment dans ceux d'analyse de discours pédagogiques et médiatiques suivis par des enseignants de l'enseignement de base et du secondaire, j'ai demandé aux étudiants de présenter leurs projets de recherche (qu'ils ont élaborés dans un autre espace curriculaire). L'observation de

leurs prestations m'a permis d'identifier les problèmes suivants et que j'ai classés en catégories :

Méconnaissance du type de discours « scientifique » ou de modes d'organisation du discours et du choix de la modalisation qui se traduisent par :

- l'adoption de modes d'organisation du discours non compatibles avec les finalités du discours académique proposé (choix du mode prescriptif en introduction, par exemple : « Les enseignants doivent adopter les TIC en classe ») ;
- la suppression d'articulateurs temporels et logiques, l'usage de la relation de coordination *or* et le gommage des marques verbales qui renvoient à un certain type de discours ou de séquence discursive adoptée, le dispositif entraînant un listing d'items sans hiérarchisation (même quand les auteurs se servent d'hyperliens). L'adoption de ce dispositif linéaire de présentation avec omission d'articulateurs temporels et logiques implique l'annulation des marques de la subordination, composante essentielle de la construction d'une démonstration ;
- l'absence de « performatifs discursifs », tels que « nous comparons », « nous faisons une synthèse », « pour anticiper », « pour résumer », qui permettent au public d'anticiper les mêmes opérations cognitives en convergence interactive ;
- la verbalisation de marques verbales de la modalisation appréciative : étude intéressante, gratifiante, fascinante... et difficulté à étayer des arguments ;
- la difficulté à distinguer les voix des auteurs cités en recourant à des collages, en plaçant sur le même plan des citations de chercheurs et de vulgarisateurs, en décontextualisant les extraits choisis faisant ainsi dire aux auteurs ce qu'ils n'ont jamais dit ou voulu dire ou faisant parler à propos de la télévision des chercheurs qui ne l'ont pas connu de leur vie ;
- l'emploi indifférencié du *je*, *nous*, *on* (emploi du sujet indéterminé ou formule de sens passif en portugais : « realizou-se ou foi realizado », pour « on a réalisé », « comparou-se » ou « foi comparado », pour « on a comparé ») ;
- l'emploi indifférencié des temps du passé, du présent, du futur et de la configuration de l'hypothèse (action possible) ou l'irréel du présent avec l'emploi du conditionnel, sans tenir compte de la spécificité du projet, du rapport ou du mémoire : « Je proposerais à mes élèves une séquence sur la télévision... ensuite nous ferons... » ;
- l'absence de distinction entre l'action en classe et la recherche concernant cette même action, objet du travail académique ;

- l'absence de paraphrases des schémas...ceux-ci se succédant sans être explicités ;
- l'omission fréquente de l'analyse des données avec passage fréquent des graphiques aux conclusions (les étudiants ne « font pas souvent parler » les chiffres ou les données qualitatives) ;
- la présentation de texte écrit (format livre) ou de listes d'items sans respecter les règles syntaxiques des présentations, avec le recours à différentes constructions pour les énumérations, par exemple ;

Méconnaissance des caractéristiques des discours iconiques, médiatiques et du non verbal, notamment...

- le recours à des *templates* et à des images de type illustratif ou à des métaphores iconiques qui souvent contredisent le contenu présenté (effets de *double bind*) comme c'est le cas récurrent d'une image de livre poussiéreux en parlant du futur et recours à des effets de présentation contraires aux mouvements de lecture (de gauche à droite ou de bas en haut) ;
- la présentation mémorisée d'un texte écrit, le plus souvent, ce qui implique un gommage de gestes lexicaux ou même métaphoriques (l'occupation des mains avec des gestes fonctionnels de présentation technique ou de manipulation de feuilles de papier, fiches... empêche les stratégies de *mise en corps* nécessaire à la *mise en concept* et, ensuite, de la *mise en mots* (dimension neurologique de la *multimodalité*), car, d'une part, les gestes sont donc réduits, le plus souvent, à type illustratif, quand ils ne sont pas artificiellement collés au texte projeté et, d'autre part, les cas d'absence d'hésitations, de recherche de mots, la *mise en mots* étant affectée alors par le dispositif technologique même dans l'idiolecte des étudiants issus de générations qui sont nées avec ces dispositifs, ce qui conduit au gommage de marques de cohérence discursive avec un gommage de gestes de type discursif, illustratif ou métaphorique qui accompagneraient les articulateurs verbaux ;
- l'axe y-y du regard, les yeux dans les yeux du présentateur de la télévision, est remplacé par le regard vers l'écran (souvent de dos vers le public) et rarement vers le public (la quête d'évaluation mène à la recherche du regard de l'enseignant) ;
- la présentation *PowerPoint* faite avec projection en mode de travail ce qui curieusement a l'avantage de compenser les problèmes précédents puisque la narrativité est donnée par la suite des diapositives visible à gauche du diapositif montré (un effet communicatif peut-être positif généré par un mauvais usage de la technique !) ;

- la présentation d'un texte écrit, lu très souvent ;
- l'usage indifférencié des caractères et des couleurs (effet catalogue) ;
- les lumières éteintes lors de la présentation afin de la rendre lisible, mais avec « gommage » du corps du communicateur en empêchant le partage avec le public (il y a des différences entre le dispositif d'isolement nécessaire à la compréhension d'un film et la visée de partage d'une présentation multimédia qui est intégrée dans un dispositif communicatif d'interaction multimodale) ;

(3) Méconnaissance des règles de *mise en scène* du discours, notamment

- les procédés de la rhétorique ou des médias ;
- l'absence des dimensions révélation, narrativisation, dramatisation.
- le non recours à des exemples, à des oppositions et, en revanche, le « schéma » ou la famille d'événements sont transmis de la même façon : avec une image et/ou un mouvement différents... toutes les présentations sont égales, ce qui a d'ailleurs mené E. Tufte (2009) à considérer que *PowerPoint Is Evil* ou F. Frommer (2010) à choisir un titre également polémique pour un ouvrage sur ce même dispositif multimodal : *La pensée Power Point, enquête sur ce logiciel qui rend stupide* ;
- le mixage entre l'intéressant et le démonstratif est renforcé par l'hybridation des moyens technologiques adoptés.

De la part du public, j'ai remarqué l'énorme difficulté à suivre, puisqu'il n'entend et ne voit ni les articulateurs logiques ou temporels ni les « performatifs discursifs ». Comme les gestes qui traduisent les opérations cognitives sont effacés (ou pas visibles puisque le corps s'efface dans le noir de la salle), il ne peut pas anticiper à partir de ces indices. Et comme le présentateur ne le regarde pas, il regarde souvent seulement la présentation et comme celle-ci présente des caractéristiques énumérées, la compréhension est réduite.

Si nous revenons sur la notion de *multimodalité*, je peux dire que les indices liés à la pensée (dimension cognitive) sont presque inexistantes dans la présentation empêchant les processus d'anticipation du public. La *mise en corps* et la *mise en geste* ne génèrent pas souvent une relation empathique, malgré les effets de séduction apparents du dispositif multimédia. Par ailleurs, la *mise en mots* (dimension pragmatico-linguistique) ne tient pas compte des caractéristiques démonstratives d'un discours « scientifique ». Le temps est géré de façon linéaire, très souvent très lente et monotone et l'espace est conditionné souvent par le dispositif technologique, clouant le présentateur au bureau « sacré » de l'enseignant « traditionnel ». Paradoxalement les dispositifs technologiques renforcent

souvent le modèle expositif si décrié, souvent à tort, aujourd'hui. En effet, depuis Quintilien, ou même avant, les « bons » communicateurs « éveillent » leur public, en suivant le modèle expositif, sans avoir recours aux effets provoqués par le plis de la toge ou à des moyens technologiques, par exemple. Je ne me souviens d'ailleurs pas de voir Louis Porcher en train d'utiliser des moyens audio-visuels ou de le voir sortir de l'espace du bureau-tableau...

La présentation multimédia est, dans le cadre de l'usage de ces étudiants, un simple support multicanal qui permet de superposer des codes ou des canaux, souvent même dissonants par rapport aux spécificités de la technologie. L'intéressant se mêle au démonstratif, non pour rendre intéressant le démonstratif, mais affectant la qualité de la démonstration.

À partir d'un relevé de ces problèmes d'ordre pragmatique (et) multimodal, j'ai construit une *séquence potentielle d'apprentissage multimodale* (SPAM) en donnant aux étudiants des outils pour l'analyse de leurs prestations. Je recours donc à l'observation d'« échantillons » de situations de communication autres que pédagogiques, dans un premier temps, et didactiques, dans un deuxième temps, visant la « distanciation ». Ainsi, le corpus composé d'échantillons ne se limite pas aujourd'hui à des observations de classe. Mais il ne se limite pas non plus à l'observation d'exemples de programmes où un expert explique en démontrant (par exemple : Séguela ou Cavada - v. Ferrão Tavares, 1993), rendant intéressant un contenu déterminé sur la publicité, la politique, le climat, l'économie... extraits de la télévision. Il comprend également des séquences de classes disponibles sur Internet et il comprend différents formats de *mise en scène* des savoirs, comme ceux qui, par exemple, montrent des experts ou des novices en situation de transmission de savoirs dans un temps limité, comme *PechaKucha*¹ ou les conférences TED². Je rappelle que le temps était une dimension chère à Louis Porcher, qui parlait déjà de la polychronie.

À partir de la définition de la notion de *multimodalité*, j'ai construit une grille qui permet d'analyser ces échantillons. Et ce n'est qu'ensuite que les étudiants reviennent sur l'observation de leurs prestations pour les analyser à l'aide de cette grille.

Ensuite, ils doivent refaire leurs travaux, ou quelques projets précédents, en adoptant des formats distincts ou des séquences discursives différentes : récit, démonstration... en employant des dispositifs différents, par exemple, une présentation sans support écrit, un *powerpoint* ou un autre générateur de présentations, au tableau noir ou interactif, dans un temps plus long ou dans un temps contracté. Les mêmes contenus doivent être déclinés dans des formats multimodaux différents.

Un groupe d'observateurs enregistre et analyse leurs prestations et les marques visibles de réception auprès des pairs. Ainsi, un dispositif de recherche est intégré à l'intérieur même du processus de formation. À partir de 2006, les étudiants ont commencé à se servir des dispositifs du WEB 2.0... pour partager leurs travaux sous différents formats avec les étudiants et même avec des professionnels, obtenant ainsi une évaluation pragmatique. La présentation de communications est faite sous forme de colloque ouvert à d'autres étudiants, avant la présentation formelle (aujourd'hui, ce type de colloque pourra être transmis par *streaming*).

La formation sur les contenus, bien évidemment, n'est pas négligée, puisque la distinction entre l'intéressant et le démonstratif est l'une des principales visées dans le cadre de la formation dans l'esprit de Boulogne.

Pour ne pas conclure...

J'ai parcouru un chemin en partie initié par Louis Porcher ou probablement parallèle ou même plutôt convergent. Les dispositifs technologiques ont changé. Louis Porcher a lui-même adopté le blogue ultérieurement (Porcher, 2011). La convergence est donc partout. Ce terme a été adopté par les technologies. On parle de convergence technologique à propos de l'intégration dans un même dispositif technologique des différents modes ou l'intégration chez le même individu des différents rôles et modes et encore la « prestation » en simultanée des objets technologiques et des individus.

Mais le terme a été employé par M. C. Roco et W.S. Bainbridge dans un rapport, présenté en 2002, qui soutient le besoin du développement de l'individu grâce à l'intégration des connaissances en nanotechnologie, biotechnologie, technologies de l'information et les sciences cognitives. Dans ce rapport, commandé par une institution de recherche du gouvernement américain, les auteurs montrent les enjeux de la convergence de ces disciplines dans différents domaines notamment en éducation. Œuvrant en éducation et particulièrement en didactologie des langues-cultures, désignation d'une discipline non partagée par Louis Porcher qui souhaitait parler plutôt de *champ*, j'ai milité quand même en faveur de causes convergentes. Et je crois pouvoir affirmer que le besoin de prendre en compte de façon convergente les données des différentes disciplines et le besoin d'intégrer, en éducation, les dispositifs convergents qui renforcent la *multimodalité* des discours et qui exigent des formations qui prennent en compte différents modes, tels que le neurologique, le relationnel, l'empathique, le social, le culturel ont été des voies convergentes que j'ai parcourues.

Bibliographie

- Altet, M. 1988. « L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°4-5, p.33-64.
- Cadet, L., Tellier, M. 2007. « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage ». *Les Cahiers de Théodile*, n° 7, p. 67-80.
- [En ligne] : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/88/51/PDF/3538.pdf> [consulté le 8/10/2015]
- Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Geste et communication*. Paris : Crédif/Hatier. Col. LAL.
- Calbris, G. 2003. *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris : CNRS Éditions.
- Chanay, H. 2005. « Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage. L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique. De Geneviève Calbris. *Marges linguistiques*, 9.
- Charaudeau, P. 1994. « Le contrat de communication de l'information médiatique ». *Le français dans le monde. Recherches et Applications. Médias, faits et effets*. Paris : Hachette. <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-de-l.html> [consulté le 8/10/2015]
- Cosnier, J. 2007. « À son tour, voilà que Psyché cause ». *Actualités Psychologiques*, n° 19, p. 17-21.
- Cosnier, J. 2008. *La communication, état des savoirs*. Paris : Editions Sciences Humaines. (http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI-8_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf) [consulté le 8/07/2015].
- Coste, D. 2015. « Louis Porcher. *Réfléchir, anticiper, agir* ». *Repères DoRiF n. 7 - Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*. [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/ezone_printarticle.php?id=221 [consulté le 5/11/2015].
- Donnay, J., Charlier, E. 1991. *Comprendre les situations de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roco, M. C., Bainbridge, W. S. 2002. «Converging Technologies for Improving Human Performance Nanotechnology, Biotechnology, Information technology and Cognitive science».
- Ferrão Tavares, C. 1984. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de 3^e Cycle. Université de Paris 3.
- Ferrão Tavares, C. 1985. « La classe de langue et les interactions comportementales ». *Études de linguistique appliquée*, n° 58, p.15-26.
- Ferrão Tavares, C. 1988. « L'analyse des comportements non verbaux des enseignants : son introduction en formation ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5, p. 135-151.
- Ferrão Tavares, C. 1990. « Rôle du non verbal dans la formation des enseignants ». In : Desrosiers-Sabbat. (Ed.) *Les modèles en éducation*, p. 404-410. Québec : Éditions Noir sur Blanc.
- Ferrão Tavares, C. 1991. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de Doctorat Nouveau. Université de Paris 3.
- Ferrão Tavares, C. 1993. « Traces de didacticité dans le texte d'un programme de télévision sur la publicité ». *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 2, p. 127-137.
- Ferrão Tavares, C. 1999. « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, p. 153-170.
- Ferrão Tavares, C. 2002. « La multimodalité à l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants ». *Lidil*, hors Série, Sep 2003, p. 133-148.
- Ferrão Tavares, C. 2009. « (Et) si j'étais professeur de français. Approches plurielles et multi-modales ». *Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 153, p. 41-53.

- Ferrão Tavares, C., Silva, J., Silva e Silva, M. 2011. « L'approche actionnelle dans la formation des enseignants de langues-cultures : littératie(s) multimodale(s) ». Actes du Colloque international FICEL - DILTEC. Université Sorbonne Nouvelle - Paris III, 3-4 novembre 2011
[En ligne] : http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf, p. 122-136, [consulté le 16/10/2015].
- Ferrão Tavares, C. 2013. « D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication ». *Synergies Portugal*, n° 1, p. 91-117.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article5Tavares.pdf> [consulté le 16/10/2015].
- Filliettaz, L. 2005. « Gestualité, corporéité et multiactivité dans les interactions en situation de travail et de formation ». *2nd Conference of the International Society for Gesture Studies (ISGS). Interacting Bodies - Corps en interaction. Gestures and the Organization of Social Interaction: Ethnomethodological and Conversational Perspectives.*
- Frommer, F. 2010. *La pensée Powerpoint : enquête sur ce logiciel qui rend stupide*. Paris : La Découverte.
- Hocq, P. 1994. « L'information comme 'construit social'. Les mécanismes de production du discours journalistique ». *Éducation et médias*, n° 35, p. 158-163.
- Jaquinot Delaunay, G. 1997. « L'implication interactive dans le multimédia ». *Intercompreensão*, n°6, p. 61-66.
- Jewitt, C., Bezemer, J., Jones, K., Kress, G. 2009. « Changing English? The Impact of Technology and Policy on a School Subject in the 21st Century ». *English Teaching: Practice and Critique*.
[En ligne] : <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n3art1.pdf> [consulté le 6/7/2015].
- Krauss, R. M., Hadar, U. 1999. « The Role of Speech-Related Arm/Hand Gestures in Word Retrieval ». In : R. Campbell, L. Messing (eds.). *Gesture, speech, and sign*, p. 93-116.
[En ligne] <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/K&H.pdf> [consulté le 8/7/2015].
- Kress, G., Charalampous, T., Jewitt, C., Ogborn, J. 2001. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. New York : Continuum.
- Mondada, L., Markaki, V 2006 (eds). *Interacting Bodies. 2nd Conference of the International Society for Gesture Studies (ISGS). Interacting Bodies - Corps en interaction. Gestures and the Organization of Social Interaction.*
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (eds.) 1998 [1996]. *Former des enseignants professionnels*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Plantin, Ch., Doury, M., Traverso, V. 2000. *Les émotions dans les interactions*. Lyon : PUL.
- Porcher, L. 1985. « L'intéressant et le démonstratif : À propos du statut de la didactique des langues et des cultures », *Études de linguistique appliquée*, n° 60, p. 17-21.
- Porcher, L. 1994. *Télévision, culture, éducation*. Paris : Armand Colin.
- Porcher, L. 2011. *Apprentissages sauvages*. Le blog de Louis Porcher. ASDIFLE <http://www.asdifle.com/node/12> [consulté le 12 avril, 2014].
- Rizzolatti, G., Craighero, L. 2005. « Mirror neuron: a neurological approach to empathy ». In : Changeux et al. « *Neurobiology of Human Values* ».
[En ligne] : http://www.robotcub.org/misc/papers/06_Rizzolatti_Craighero.pdf [consulté le 16/7/2015].
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning professions*. San Francisco : Jossey Bass.
- Silva, J., Silva e Silva, M. 2014. « Du non-verbal à la multimodalité en didactique des langues-cultures ». In : A.C. Santos et al., *Intercompreensão, plurilinguismo e didática das línguas. Uma viagem entre culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares*, p. 389-413. Chamusca : UIIPS, Ed. Cosmos.

Tan, N., Ferre, G, Tellier, M. *et al.* 2010. « Multi-level annotations of non verbal behaviors in French spontaneous conversations ».

[En ligne] : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/88/32/PDF/Tan_et_al._LREC_2010.pdf [consulté le 10/7/2015].

Tufte, E. 2003. *The Cognitive Style of PowerPoint: Pitching Out Corrupts Within*. Cheshire, CT : Graphics Press.

Vygotski, 1997. *Pensée et Langage*. Paris : Éditions La Dispute.

Watzlawick, B. *et al.* 1967. *Pragmatics of Human Communication*. New York. W. W. Norton Company (Traduction française: WATZLAWICK, B *et al.* 1972. *Une logique de la communication*. Paris : Edition du Seuil).

Winkin, Y. 1981. *La nouvelle communication*. Paris : Editions du Seuil.

Notes

1. *PechaKucha* (ou *Pecha Kucha*) est un format de présentation multimédia dans lequel le présentateur intègre dans son exposé 20 images, chacune en 20 secondes, correspondant à un total de 6 minutes et 40 secondes.

2. TED (*Technology, Entertainment and Design*): v. <http://www.ted.com/talks> [consulté le 10/7/2015].

Le concept *universel-singulier* de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues



Claude Germain

Université du Québec à Montréal, Canada
Université Normale de Chine du Sud, Chine
germain.claude@uqam.ca

Résumé

Louis Porcher proposait, il y a une trentaine d'années, de recourir au concept *universel-singulier* en vue de réintroduire la notion de *civilisation* (également désignée *culture*), alors évacuée dans les cours se réclamant notamment de l'approche communicative. Or, ce concept soulève toute la question des universaux en didactique des langues, qu'il convient d'examiner à la lumière des plus récentes recherches dans le domaine des neurosciences cognitives. Ainsi examinée, il apparaîtrait que des *mécanismes cérébraux* ainsi que des *processus cognitifs* communs, sous-jacents à l'appropriation de toute langue (acquisition *non consciente* et apprentissage *conscient*), pourraient également être considérés comme des universaux en didactique des langues. Ce qui, du coup, permettrait de relativiser l'emploi de l'expression *compétence plurilingue et pluriculturelle* chère au CECR (2001).

Mots-clés : compétence plurilingue et pluriculturelle, mécanismes cérébraux, neurosciences cognitives, processus cognitifs, universel-singulier

L. Porcher's concept of *singular-universal* and the issue of universals in second/foreign language education

Abstract

Thirty years ago, Louis Porcher proposed using the concept of *singular-universal* as a way to reintroduce the teaching of *civilization* mainly neglected within the communicative approach. This concept raises the issue of universals in second/foreign language education, examined here with reference to most recent research in cognitive neuroscience. It seems that both *cerebral mechanisms* and *cognitive processes* underlying the appropriation (*non-conscious* acquisition and *conscious* learning) of any language could be considered as universal concepts in second/foreign language education. Consequently, use of the expression *plurilingual and pluricultural competence*, proposed in the CEFR (2001), should be relativized.

Keywords : Cerebral mechanisms, cognitive neuroscience, cognitive processes, plurilingual and pluricultural competence, singular-universal

Le concept *universel-singulier* a été proposé par L. Porcher il y a une trentaine d'années. Or, si le concept paraissait prometteur à l'époque, il paraît maintenant opportun d'en réévaluer la pertinence pour la didactique contemporaine des langues. Pour ce faire, dans le présent article, je vais donc, dans un premier temps, rappeler brièvement ce que L.P. entend par *universel-singulier*, concept qui soulève toute la question des universaux en didactique des langues. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, je vais m'interroger sur ce qui en est, de nos jours, des universaux dans le domaine, à la lumière des neurosciences cognitives, ce qui, par ricochet, permettra de montrer certaines limites de l'un des présupposés fondamentaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001).

1. Le concept *universel-singulier* de L. Porcher

Dans *Manières de classe* (1987), L.P. rappelle l'opposition des méthodologies « universalistes » aux méthodologies « contrastives » en faisant ressortir les conséquences qui en découlent pour l'enseignement de la *culture*, également désignée, suivant l'usage courant de l'époque, comme la *civilisation*. En effet, d'un côté, les méthodologies universalistes se consacrent exclusivement à l'enseignement instrumental de la langue en négligeant les pratiques culturelles (ou phénomènes de civilisation) alors que, de l'autre, les méthodologies contrastives recourent à un comparatisme sur le mode « similitudes et différences entre la société-source et la société-cible » (1987 : 9). Ainsi, alors que l'option universaliste s'expose au « monolithisme serein » en enseignant la culture/civilisation objet par objet (histoire, littérature, peinture, etc.), l'option contrastive s'expose au « relativisme pur » en enseignant la culture/civilisation de manière anecdotique, folklorique. Puis, avec l'avènement de l'approche communicative, même si la compétence culturelle est considérée *en théorie* comme faisant partie de la compétence de communication, *dans la pratique*, les composantes culturelles de la communication sont ignorées. C'est l'impasse culturelle dans laquelle s'engage le communicatif. Pour s'en sortir, précise L.P., il faudrait une armature théorique, une perspective d'ensemble. C'est pourquoi l'auteur recherche avant tout un équilibre, une articulation entre des sujets quotidiens (correspondant à l'expérience des apprenants, à un vécu partagé) qui soient en même temps de type universel. C'est ainsi que pourrait être mis en synergie enseignement de la langue et enseignement de la culture/civilisation par le recours à des thèmes tels que l'eau, l'animal, le temps, la mort, la terre, le feu, l'amour, le rêve, etc., thèmes alors qualifiés d'*universels singuliers*. Qu'est-ce à dire?

Pour préciser de quoi il s'agit, L.P. réfère à l'étude sur Flaubert dans laquelle Sartre montre que celui-ci représentait à la fois l'individu Gustave et l'humanité universelle (Sartre 1971-1972). Et L.P. prend soin d'ajouter que Sartre avait emprunté le concept *universel-singulier* au philosophe Hegel, au début du XIX^e siècle. Pour sa part, L.P. recourt lui aussi à son tour à ce concept pour désigner l'ensemble des phénomènes « qui ont lieu quel que soit l'endroit (*universel*), mais que chaque société traite de sa propre manière (*singulier*) » (Barthelemy, Groux et Porcher, 2011 : 213). Les *universels-singuliers* ont donc une double caractéristique : d'une part, ils sont présents partout, en tout temps et en tout lieu et, d'autre part, ils sont dotés d'une singularité locale. Concrètement, dans son ouvrage de 1987, L.P. détaille trois thèmes *universels-singuliers* : l'eau, l'animal et le temps (la durée). Et pour chacun de ces thèmes, il propose une organisation de l'information, un « réservoir pédagogique » dans lequel chacun pourra puiser (1987 : 15). Par exemple, pour l'eau, il aborde successivement la géographie de l'eau, les produits de l'eau, les professions reliées à l'eau, et ainsi de suite. Ainsi définis, les *universels-singuliers* apparaissent comme le fil conducteur d'une démarche susceptible de mettre un frein à la prolifération des manuels de FLE, comme une solide orientation ou « colonne vertébrale » qui s'impose en didactique des langues (Porcher, Faro-Hanoun, 2000 : 152).

Il est à noter qu'en 2000, dans *Politiques linguistiques*, le concept de *culture* paraît avoir définitivement remplacé celui de *civilisation* (Porcher, Faro-Hanoun : 152-158). En 2004, dans *L'enseignement des langues étrangères*, L.P. mentionne une fois de plus le concept *universel-singulier* mais n'y ajoute rien de vraiment nouveau. Toutefois, quelques années plus tard, dans le glossaire intitulé *Cent mots pour l'éducation comparée* (Barthelemy, Groux et Porcher, 2011), à l'entrée « Universel - singulier » signée par un seul des co-auteurs, F.B [Fabrice Barthelemy], les sources hégélienne et sartrienne du concept sont rappelées, ainsi que son utilisation pédagogique sous la forme de thèmes universels. Fait à noter : on y trouve cette fois une application nouvelle dans une éducation orientée vers la découverte des autres et de soi, c'est-à-dire sur *l'interculturel*. Le concept de *culture/civilisation* est à son tour remplacé par celui d'*interculturel*. C'est alors que le co-auteur rappelle que, selon L.P., Sartre peut être considéré comme le « père spirituel » de *l'interculturel*, « c'est-à-dire du rapport réciproque à l'étranger » (213). Puis, suit un autre domaine nouveau d'application, *l'éducation comparée* : « Pour l'éducation comparée, ce concept permet d'analyser les différents systèmes éducatifs dans ce qu'ils ont d'universel (objectifs, acteurs, programmes, etc.) et dans ce qu'ils ont de spécifique, de caractéristique, de singulier [selon les pays] », tout comme il pourrait être utile dans « une étude comparée sur les manuels de

langues qui viserait à dégager ce qu'ils ont d'aspects universels, et ce qui fait leur singularité » (214). Le co-auteur [F.B.] montre comment le concept *universel-singulier* peut être opératoire dans une approche mondialisation.

En somme, dans ses premiers emplois, le concept *universel-singulier* de L.P. est examiné dans une perspective pédagogique étroite, comme une voie à suivre pour combler les lacunes du communicatif en réintroduisant une manière d'enseigner la culture/civilisation. Alors que dans ses emplois plus récents, grâce à la collaboration avec d'autres auteurs, la perspective initiale s'élargit pour faire place notamment à l'interculturel et à l'éducation comparée.

2. Des mécanismes cérébraux communs, sous-jacents à l'appropriation de toute langue

Le concept *universel-singulier* de L.P. étant ainsi défini et caractérisé, qu'il soit permis de faire observer que, dans le domaine de la linguistique, si la question des universaux a de tout temps retenu l'attention de nombreux linguistes (le plus connu et le tout dernier étant Chomsky), on ne peut certes en dire autant pour la didactique des langues. Dans ce domaine, mise à part la tentative de L.P., il semble bien qu'historiquement les universaux aient peu retenu l'attention des chercheurs et des théoriciens. Alors que, pour ma part, stimulé par la tentative de L.P., j'ai estimé que la question méritait d'être approfondie en me plaçant, cette fois, non pas sur le plan pédagogique mais, en vue d'apporter un éclairage complémentaire, sur le plan des recherches dans le domaine des neurosciences cognitives. Dans cette perspective, quelle est donc la nature des *universaux*, si *universaux* il y a, en ce qui a trait à l'appropriation (acquisition et/ou apprentissage) des langues?

a) Absence de connexion directe entre mémoire déclarative et mémoire procédurale

Les neurosciences cognitives nous apprennent que dans le processus d'apprentissage (en général et des langues en particulier), le cerveau recourt à deux sortes de mémoires : la mémoire déclarative (celle des faits, des *savoirs*, c'est-à-dire, dans le cas des langues : le vocabulaire, les règles de grammaire, la conjugaison des verbes) et la mémoire procédurale (celle des *habiletés*, c'est-à-dire la phonétique et la morphosyntaxe ainsi que la capacité à utiliser spontanément la langue pour communiquer et interagir). Les psychologues connaissent depuis longtemps cette distinction entre les deux mémoires. Mais, ce que les recherches récentes en neurolinguistique nous apprennent de nouveau, et qui est susceptible d'avoir d'importantes répercussions pédagogiques, est le fait qu'*il n'y a pas de connexion directe* entre ces deux mémoires. C'est, en tout cas, ce que révèlent les recherches

empiriques, à l'aide de scans du cerveau, portant sur des sujets bilingues souffrant d'Alzheimer ou d'aphasie. En effet, d'après la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004), tout apprentissage *conscient* ou utilisation *consciente* d'une langue relève de la mémoire déclarative. Et tout apprentissage *non conscient* ou utilisation *non consciente* d'une langue relève de la mémoire procédurale. Surtout, le *conscient* ne peut pas se transformer en *non conscient*, le *savoir* ne peut pas se transformer en *habileté*¹.

b) Trois hypothèses sur la représentation des langues dans le cerveau

Ces distinctions étant faites, on peut maintenant examiner, à lumière des neurosciences, trois approches ou hypothèses sur le mode de représentation de la langue dans le cerveau d'une personne bilingue (Paradis, 2004).

Dans le cas d'une première hypothèse, celle d'un *système élargi*², il n'y aurait pas de différence dans la représentation des langues dans le cerveau. Ainsi, dans le cas des personnes bilingues, les deux langues seraient emmagasinées et activées dans une même aire cervicale et les processus mentaux seraient les mêmes dans l'utilisation de l'une ou de l'autre langue. Dans ce cas, on ne peut s'empêcher ici de faire un lien avec l'un des présupposés fondamentaux du CECR (2001), suivant lequel *un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* (129).

En d'autres mots, un même individu disposerait d'un *répertoire unique ou commun* aux langues. Une dizaine d'années avant la parution du CECR, on trouve déjà une première formulation de cette conception dans un article de François Grosjean (1989) intitulé : « Prenez garde, neurolinguistes : une personne bilingue n'est pas l'addition de deux monolingues chez une seule et même personne »³, titre qui, en deux lignes à peine, résume bien la position sous-jacente au CECR.

Compte tenu de l'importance des enjeux, pareille position mérite qu'on s'y attarde, en examinant successivement les cas de l'appropriation d'une première, puis d'une deuxième langue. L'appropriation de la langue première (L1) se fait habituellement en milieu dit naturel, en faisant appel à la mémoire procédurale : la langue est d'abord *acquise* comme *habileté* plutôt que comme *savoir*. L'enfant qui dit *Il faut que j'aille à l'extérieur* ne sait pas qu'il utilise le subjonctif. Par la suite, au moment où il apprendra à lire et à écrire, l'enfant aura également recours à sa mémoire déclarative dans le développement de sa L1.

Lorsqu'il s'agit de deux langues, deux cas de figure peuvent alors être envisagés. Dans le premier, la L2 est *acquise* de manière *non consciente* sous la forme d'*habileté* comme la L1, que ce soit en milieu naturel ou institutionnel, simultanément ou successivement, ou encore lorsqu'elle est utilisée à un niveau très avancé. Il est possible, en pareil cas, que la L1 et la L2 fassent partie d'un même répertoire langagier, c'est-à-dire constituent effectivement une seule et même compétence plurielle car le mécanisme d'appropriation est le même, à savoir, le recours à la mémoire procédurale par l'utilisation *non consciente* de la langue. En pareil cas, la position de base du CECR paraît tout à fait plausible, celle d'un *répertoire commun* aux langues.

Toutefois, dans le second cas de figure, la langue est *apprise* de manière *consciente* sous la forme de *savoirs* (conjugaison de verbes et règles de grammaire), ce qui est fréquemment le cas en milieu institutionnel. Il serait alors difficile d'accepter le présupposé fondamental sous-jacent au CECR. Pour cela, il faudrait accepter que les deux langues soient représentées différemment et fonctionneraient comme des systèmes indépendants. Il faudrait donc recourir à une autre hypothèse, celle d'un *système double*⁴ (Paradis, 2004).

Dans le cas d'une deuxième hypothèse, celle d'un *système double*, les deux langues seraient représentées différemment dans le cerveau et fonctionneraient comme des systèmes indépendants. Toutefois, comme l'ont bien fait voir les auteurs du CECR, l'opinion largement répandue suivant laquelle chez une personne bilingue, les deux langues seraient représentées différemment dans le cerveau et fonctionneraient comme des systèmes indépendants, n'est plus soutenable et apparaît de nos jours comme dépassée, à la lumière non seulement des travaux sous-jacents au CECR mais des recherches en neurolinguistique évoquées ci-dessus.

Enfin, dans le cas d'une troisième hypothèse, celle d'un *système tripartite*⁵, les éléments langagiers identiques dans deux langues relèveraient des mêmes représentations neuronales, alors que ceux qui sont différents relèveraient de représentations distinctes. L'une des difficultés de cette hypothèse est que, pour prendre le cas du lexique, celui-ci devrait être réparti en trois aires distinctes : dans l'aire commune aux langues, dans l'aire de la L1 et dans l'aire de la L2. Ce qui paraît peu probable.

Quoi qu'il en soit, aucune de ces trois hypothèses n'est tout à fait satisfaisante, pour plusieurs raisons qu'il serait trop long d'énumérer⁶. C'est pourquoi je voudrais me borner à n'énumérer que trois difficultés courantes dont aucune de ces hypothèses, y compris la première, qui est sous-jacente au CECR, ne peut rendre compte. Une première difficulté est celle du paradoxe suivant, bien connu surtout

des professeurs de langues : d'une part, une personne peut parler sans connaître les règles d'une langue, comme c'est le cas de l'enfant qui apprend sa langue maternelle ou de l'adulte illettré qui parle plus d'une langue et, d'autre part, une personne peut connaître les règles d'une langue, comme c'est le cas des élèves qui ont de très bons résultats aux examens ou aux tests de langue sans pour autant la parler.

Une deuxième difficulté est celle du phénomène suivant, bien connu de tout locuteur trilingue : l'apprenant d'une L3 sent constamment le besoin de supprimer en quelque sorte sa L1 en se référant plutôt à sa L2. Pourtant, la L1 a été acquise la première (parfois bien longtemps avant la deuxième), elle est normalement la langue la plus couramment utilisée et c'est celle que le locuteur maîtrise le mieux. C'est ce qu'on appelle, dans le jargon des chercheurs dans le domaine, « le facteur statut de la L2 » ou encore : « l'effet langue étrangère »⁷ dans l'appropriation d'une troisième langue (Bardel et Falk, 2012 : 68). On pourrait penser que les transferts langagiers se feraient plutôt de la L1 à la L3 que de la L2 à la L3. On n'arrive pas à expliquer le recours plus fréquent à la L2 qu'à la L1, *quel que soit le degré de parenté linguistique des langues en présence*.

Une troisième difficulté, celle du phénomène courant, bien connu de ceux qui ont l'occasion de fréquenter des personnes bilingues : le recours à « l'alternance codique » ou au « mélange codique »⁸. Autrement dit, l'habileté des personnes bilingues à passer rapidement d'une langue à une autre ou à « mélanger » les langues.

c) La nécessité d'une quatrième hypothèse : des sous-systèmes (approche modulaire)

Compte tenu de l'impossibilité des trois hypothèses ci-dessus mentionnées à rendre compte de ces difficultés, il importe de faire appel à une quatrième hypothèse davantage prometteuse : l'hypothèse des *sous-systèmes*⁹, dans le cadre de l'approche modulaire préconisée par Paradis (2004). En effet, suivant cette approche, les personnes bilingues disposeraient de deux sous-ensembles de connexions neuronales pour chacune des deux langues, qui opéreraient à l'intérieur d'un même système cognitif, le système langagier. Il s'agirait de sous-systèmes langagiers indépendants mais reliés non seulement à l'intérieur d'une même langue mais d'une langue à l'autre. La mémoire procédurale étant spécifique à la tâche (comme nager, jouer du piano, etc.), dans le cas particulier de la langue, cela signifie qu'elle serait constituée d'un ensemble de sous-systèmes langagiers indépendants mais reliés : un module pour la phonologie, un autre pour la morphologie, un autre

pour la syntaxe et un autre pour le lexique. Dans le cas d'une autre langue *acquise* de la même manière que la L1, il se pourrait qu'il y ait des modules différents pour chaque langue, mais reliés entre eux, sans qu'on sache trop comment pour le moment.

Ainsi, en prenant en compte le fait de l'absence de connexion directe entre mémoire déclarative et mémoire procédurale et en recourant à une approche modulaire, il paraît possible de rendre compte des difficultés qu'aucune des hypothèses précédentes n'est en mesure d'expliquer. D'une part, on peut expliquer qu'une personne puisse réussir dans des tests de langue mais être incapable de l'utiliser avec spontanéité dans la mesure où les tests utilisés n'évaluent pratiquement que des savoirs conscients alors que l'utilisation spontanée d'une langue fait appel à des habiletés non conscientes. Et parce que les savoirs ne peuvent pas se transformer en habiletés, il y a paradoxe.

D'autre part, concernant « le facteur statut de la L2 » dans l'apprentissage d'une troisième langue, le recours à la distinction entre mémoire déclarative et mémoire procédurale permet de fournir une explication plausible de ce phénomène. En effet, lorsque la L2 a été apprise de manière formelle (en milieu institutionnel) et lorsque la L3 est également apprise de manière formelle, en recourant notamment à la mémoire déclarative, il y aurait donc *un plus grand degré de similarité cognitive* entre la L2 et la L3 qu'entre la L1 et la L3.

Enfin, « l'alternance codique » et le « mélange codique » ne pourraient s'expliquer que par l'habileté des locuteurs à passer rapidement d'un sous-système à un autre, dans le cadre d'une approche modulaire.

Quoi qu'il en soit, dans l'état actuel des recherches en neurolinguistique, il semble que l'on puisse affirmer que l'un des universaux de la didactique des langues pourrait bien être le recours à des mécanismes cérébraux communs, sous-jacents à l'appropriation de toutes les langues : « Apparemment, ces processus, croit-on, seraient universels, d'après la linguistique cognitive » (Michońska-Stadnik, 2013 : 3)¹⁰. En effet, jusqu'ici (du moins, à ma connaissance), aucune recherche n'a pu montrer que leur mise en jeu lors de l'appropriation d'une langue serait différente chez les Occidentaux et chez les Orientaux. Même dans le domaine spécifique de l'apprentissage de la lecture, par exemple, des recherches récentes dans les neurosciences montrent bien qu'apprendre à lire l'écriture logographique chinoise par des Chinois fait appel aux mêmes mécanismes cérébraux qu'apprendre à lire l'écriture alphabétique française par des Français (Ball, 2012)¹¹. Le but de la recherche était précisément de savoir, grâce à la technique de l'imagerie par résonance magnétique (IRMf), si les réseaux neuronaux impliqués dans l'apprentissage de la lecture

étaient universels ou culturellement distincts. Tout porte à croire qu'il s'agit d'un processus *universel*, impliquant deux systèmes de neurones : l'un portant sur la forme ou l'apparence du mot et l'autre portant sur une appréciation des mouvements physiques utilisés dans les marques de l'écrit, avec une différence culturelle : les effets de la direction du geste, amplifiée, chez les Chinois.

3. Des *processus cognitifs* communs, sous-jacents à l'appropriation de toute langue

Un autre des universaux de la didactique des langues pourrait bien être celui des *processus cognitifs* sous-jacents à l'appropriation de toute langue, comme résoudre des problèmes, formuler des hypothèses, généraliser, comparer, analyser, inférer, etc. Telle est, en tout cas, la position explicite qui sous-tend l'approche neurolinguistique (ANL) de Germain et Netten (2012; 2005)¹². Cette fois, les deux principaux auteurs de référence sont Cummins (2001) et Vygotski (1985). Comme l'hypothèse de l'interdépendance des langues de Cummins, parfois désignée comme la théorie de l'iceberg, est bien connue, qu'il suffise de rappeler qu'en surface, sauf pour quelques points communs, les langues sont en grande partie très différentes, tant dans leur aspect phonétique que morphologique et morphosyntaxique. Toutefois, en profondeur, tout porte à croire que les processus cognitifs mis en jeu dans tout apprentissage pourraient être considérés comme des universaux, c'est-à-dire qu'ils seraient communs à l'appropriation de toute langue, tant les langues occidentales que les langues orientales.

Dans ce même ordre d'idées, une opinion largement répandue dans le milieu scolaire est que chaque matière enseignée, comme les mathématiques, les sciences, les langues, etc. contribuerait à développer des processus cognitifs *spécifiques*. Par exemple, croit-on, les mathématiques serviraient à apprendre à résoudre des problèmes, les sciences humaines à faire des généralisations ou à établir des ressemblances et des différences, etc. Alors, suivant cette opinion plutôt naïve, le cloisonnement des disciplines en milieu scolaire coïnciderait avec le cloisonnement des processus cognitifs dans le cerveau de l'élève. Or, dès les années trente, Vygotski faisait observer que « le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires. [...] Les différentes matières ont pour une part une base psychique commune » (1985 : 266-268). Et cette dernière serait précisément constituée de ce que nous appelons, de nos jours, les *processus cognitifs*, communs et sous-jacents à l'apprentissage de toutes les matières. Donc, chaque matière scolaire, y compris la langue seconde ou étrangère, contribuerait au développement de l'ensemble des processus cognitifs, mais à des degrés divers. En somme, la conception de Vygotski

englobe, en quelque sorte, l'hypothèse de Cummins puisque, selon le premier, les processus cognitifs sous-jacents sont communs à l'apprentissage de toute matière, y compris les langues.

En conclusion, contrairement à la perspective chomskyenne suivant laquelle les langues feraient appel à des processus *spécifiques*¹³, distincts et différents du mécanisme d'acquisition de toute autre expérience humaine, tout porte maintenant à croire que nous serions plutôt en présence, d'une part, de *mécanismes cérébraux généraux* et, d'autre part, de *processus cognitifs généraux* qui ont en commun d'être des universaux *non spécifiques aux langues*, qui se caractérisent par le fait qu'ils sont *non conscients*. Ainsi, qu'il s'agisse, avec Paradis, de mécanismes cérébraux ou, avec Cummins et Vygotski, de processus cognitifs communs sous-jacents à l'appropriation de toute langue, on pourrait vraisemblablement soutenir l'existence d'universaux, de nature *non consciente*, dans le domaine de la didactique des langues. Et, en même temps, si la pertinence du concept de *compétence pluri-lingue et pluriculturelle* (ou *répertoire unique*) mis de l'avant dans le document du CECR fait peu de doute en ce qui a trait à l'acquisition *non consciente* des langues, tant en milieu naturel qu'institutionnel, il est permis de douter de sa pertinence lorsqu'il est question d'apprentissage *conscient* d'une langue en milieu institutionnel, comme cela se produit le plus souvent. Du moins, telles sont quelques-unes des conclusions auxquelles on arrive en examinant la question des universaux en didactique des langues, en se plaçant dans la perspective des neurosciences cognitives, qui est un complément du concept *universel-singulier* de L.P., vu sous un angle plutôt pédagogique. Ce qui est la marque de la fécondité du concept.

Bibliographie

- Ball, P. 2012. « People Use Same Brain Regions to Read Alphabetic and Logographic Languages ». *Nature et Proceedings of the National Academy of Sciences*. [En ligne] : <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=people-use-same-brain-regions-to-read-alphabetic-and-logographic-languages&page=2> [consulté le 28 septembre 2015].
- Bardel, C., Falk, Y. 2012. « The L2 status factor and the declarative/procedural distinction ». In : *Third Language Acquisition in Adulthood*. John Benjamin.
- Barthelemy, F. Groux, D. et Porcher, L. 2011. *Cent mots pour l'éducation comparée*. Paris : l'Harmattan.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle et Paris : Didier.
- Cummins, J., 2001. The entry and exit fallacy in bilingual education. In : *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Germain, C., Netten, J. 2012. « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique ». Disponible sur <https://uqam1.academia.edu/ClaudeGermain>. Ce texte est la version française, traduite par les auteurs et n'engageant que ces derniers, d'un article publié (en anglais) dans la revue *Neuroeducation*, vol. 1, no 1 : <http://www.neuroeducationquebec.org/revue>. [consulté le 28 septembre 2015]

- Germain, C. et Netten, J. 2005. « Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : le français intensif au Canada », *Cahiers du français contemporain*, n° 10, p.13-33.
- Grosjean, F. 1989. « Neurolinguists, Beware! The Bilingual is Not Two Monolinguals in One Person ». *Brain and Language*, n° 36, p. 3-15.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. Awareness of Derivational Morphology and its Influence on Vocabulary Retention. In : *Second Language Learning and Teaching - Investigations in Teaching and Learning Languages*. Springer International Publishing.
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Porcher, L., Faro-Hanoun, V. 2000. *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Porcher, L. 1987. *Manières de classe*. Paris : Didier.
- Sartre, J.-P. 1971-1972. *L'idiot de la famille : Gustave Flaubert de 1821 à 1857*. Paris : Gallimard, 3 tomes.
- Vygotski, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Notes

1. C'est pourquoi, dans cette perspective, il ne saurait être question de recourir à l'expression *savoir-faire* qui implique que le *conscient* (un *savoir*) pourrait se transformer en *non conscient* (en *habileté*).
2. *Extended system*.
3. « Neurolinguists, Beware! The Bilingual is Not Two Monolinguals in One Person »
4. *Dual system*.
5. *Tripartite system*.
6. Sur l'incapacité de ces trois hypothèses à rendre compte de différents cas de pathologie du langage, voir Paradis (2004 : 119-117).
7. *The L2 status factor* ou *The foreign language effect*.
8. *Code-switching* et *code-mixing*.
9. *Subsystems*.
10. « Apparently, these processes are believed to be universal, according to the cognitive linguistics ».
11. D'après notamment les recherches de S. Dehaene, spécialiste des neurosciences cognitives, à l'Institut national de la santé et de la recherche médicale, à Gif-sur-Yvette, France.
12. Pour plus de détails sur l'ANL, consulter le site : <http://www.francaisintensif.ca/index.html>
13. C'est le fameux *Language Acquisition Device* (LAD) Chomskyen, ou *dispositif* particulier pour l'*acquisition des langues*, qui serait à la fois universel et inné.

École parallèle et dictature des médias par gros temps numériques



François Mariet

Université Paris-Dauphine, France
francois.mariet@dauphine.fr

Résumé

Le travail de Louis Porcher a particulièrement porté sur les relations entre institutions éducatives et médias. Là où certains décelaient une rivalité, il aimait imaginer des synergies. Ses analyses ont maintenant 40 ans : que valent-elles à l'époque des médias numériques propulsés par les données massives (big data) et l'intelligence artificielle ? La notion même d'institution éducative est à repenser en fonction des développements rapides de l'économie numérique et de la culture qu'elle suscite. Sa clientèle de l'école a changé radicalement. Que devient donc l'éducation au stade de l'économie numérique ?

Mots-clés : éducation, média, numérique, data, intelligence artificielle, Internet des choses, disruption

Parallel school and mediadictatorship by large numerical overflows

Abstract

Louis Porcher's work focused especially on the relationship between educational institutions and the media. Where others saw rivalry, he liked to imagine synergies. His analysis dates back 40 years: how does it stand up in a time when digital media are driven by big data and artificial intelligence? The very concept of the educational system should be reconsidered with regard to the rapid development of the digital economy and the culture that ensues. The school's clientele has changed dramatically. What is education becoming, exactly, in this new digital economy?

Keywords : education, big data, digital, media, artificial intelligence, Internet of Things, disruption

Les publications de Louis Porcher, ses thèses sur les médias ont maintenant plus de quarante ans. Pour en apprécier la solidité, confrontons-les à un contexte nouveau. *L'école parallèle* fut publié par Larousse en 1973, *Vers la dictature des médias* ? en 1975.

Rappelons d'abord le contexte historique média et scolaire dans lequel ces textes ont été écrits.

Les médias grand public. A cette époque, il n'y avait en France de télévision que de secteur public (ORTF), financée par l'impôt (taxe para-fiscale, "redevance"). La presse recueillait plus de la moitié des dépenses publicitaires des annonceurs (source : IREP) ; son lectorat était florissant, qu'il s'agisse de presse quotidienne nationale ou de presse magazine. La radio n'était diffusée que par le secteur public et des stations dites périphériques contrôlées indirectement par l'État ; elles émettaient depuis le Luxembourg, Monaco, Andorre et la Sarre et ne vivaient que de publicité. Autrement dit, pas de radio FM, pas de télévision payante, pas de télévision commerciale et, par conséquent, pas d'audimétrie pour mesurer l'audience des foyers TV. Pas de télévision par satellite ou par câble, a fortiori, pas de streaming, pas de télévision OTT (Over The Top, comme Netflix). La presse TV (Télé 7 jours, etc.) était l'arbitre et le guide quotidien des consommations quotidiennes. La télévision était encore "la voix de la France", c'était forcément un média de masse qui s'adressait à presque tout le monde, en même temps (prime time), avec des programmes semblables, reçus dans les salles de séjour, sur un téléviseur. A l'époque, il n'y avait que très peu de segmentation des publics, elle ne se développera qu'avec la télévision commerciale, dont c'est le métier de segmenter pour attirer la publicité par le ciblage des types de consommateurs.

Pour ce qui est de l'école, nous sommes encore dans l'école de la République, de l'égalité et de la fraternité. La scolarité est obligatoire et la profession d'enseignant est une profession respectée et encore relativement bien traitée. Bien sûr, la réflexion sur l'éducation vit sous le règne de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : des héritiers dénoncent encore les héritages et "l'école capitaliste". La dénonciation présente des bénéfiques, dont, et ce n'est pas le moindre, la bonne conscience. Bien sûr, l'école est une institution de reproduction, mais les enseignants et les enseignantes font tout, sur le terrain, pour que l'école égalise les chances, réduise la perpétuation de l'inégalité des chances (inégalités sociales mais aussi inégalités entre filles et garçons). Quelques-uns, parmi ces enseignants, déjà, perçoivent que, sans trop avoir envie de l'admettre, l'essentiel se joue ailleurs. Ainsi, pour prendre un sujet que Louis Porcher a beaucoup exploré, tant pour le Conseil de l'Europe que pour les Communautés européennes, la réussite des enfants issus de l'émigration est incertaine et peu probable à court terme. On se demande alors, sans trop oser, s'il faut défendre, dans un mouvement d'apparente générosité, le maintien des liens des migrants avec leur culture d'origine ou s'il faut, à marche forcée, inculquer la langue et la culture du pays d'immigration, première condition de réussite sociale et de réussite professionnelle. Halte aux

fariboles, la maîtrise de la langue du pays dans lequel on vit et on va travailler est un vaccin contre le chômage. Et quoi de pire que le chômage ?

En Allemagne, des enseignants, pourtant d'ordinaire hostiles à la télévision (c'est un positionnement par défaut), s'inquiètent pour la réussite scolaire des enfants de familles turcophones : en effet, comme ces enfants consomment de plus en plus les vidéocassettes importées de Turquie (ce que l'on baptisera "das vierte Programm", la quatrième chaîne) et de moins en moins les trois grandes chaînes publiques allemandes, leur maîtrise de la langue allemande stagne, voire régresse. Ceci vaut aussi bien sûr pour leurs parents, et notamment pour leur mère. Alors, vive la télévision du pays d'immigration, facteur indéniable de réussite scolaire ? Le magnétoscope fut le début de la segmentation des consommations de médias.

Dans ces institutions européennes de compromis, le travail de réflexion et d'organisation de Louis Porcher pour faire avancer l'enseignement des langues du pays d'immigration fut remarquable. Le travail de didactique accompli, avec Daniel Costes notamment (le "Niveau seuil"), fut important mais tant d'efforts et de talent butaient contre le manque de volonté politique des pays concernés, encouragés par de pieuses démagogues. L'analyse sociologique était là pourtant ; hélas, elle ne fut pas secondée par une analyse économique et des projections à moyen terme. Occasion manquée : on ne fait pas de bonne pédagogie avec de bonnes intentions. Lucidement, les chercheurs réunis autour de Louis Porcher percevaient que la relation de l'institution éducative et de l'institution médiatique était à penser, sans détour, de manière simplifiée, dès lors que l'on s'intéressait aux fondements de la culture pratique, c'est-à-dire à la langue du pays dans laquelle on vit. En Allemagne, le problème primordial n'était donc pas celui de l'enseignement du turc à quelques-uns mais de l'enseignement de l'allemand à tout le monde. École et télévision, même combat linguistique. Causalité circulaire aussi : l'école, dans ce cas, forme et prépare l'audience de la télévision, tandis que la télévision motive les apprenants et les entraîne.

Ce détour par l'Allemagne fait voir le danger des clichés qui accablèrent beaucoup d'enseignants à cette époque. Un détour par les États-Unis aurait d'ailleurs montré que les *hispanics* ont surtout besoin d'apprendre l'anglais et de maîtriser pour réussir à l'école et dans les entreprises américaines. Avec l'espagnol, les familles se débrouillent en famille, le marketing des marques aussi, et les médias suivront ciblant logiquement la population hispanophone en espagnol mais aussi bien vite en anglais. Univision puis Telemundo, deviendront de grands networks hispanophones sans intervention de l'Etat américain : marketing oblige. À l'époque, en Europe, on spéculait surtout sur la reproduction des inégalités, bourdieusant à n'en pas finir, on perd de vue l'essentiel, que l'école au jour le jour, enfant par enfant, lutte contre

les faibles chances de réussite, contre la relégation probable. Pratiquement, l'école augmente les chances des plus démunis. Tout cela étant à juger sur une dimension inter-générationnelle. Pensons à la remarque d'Albert Camus, qui n'était pas un héritier, dans le manuscrit de son auto-biographie : "allonger et faire exaltation de l'école laïque" (Le Premier homme, Paris, Gallimard, 1960).

Il me semble que l'on ne lise pas Louis Porcher comme il faut si l'on perd de vue combien il insistait sur l'enseignement primordial de la langue de l'économie d'un pays, indépendamment des contenus et de leur degré de légitimité culturelle. Cette langue est la première condition de la réussite, et c'est elle qui manque le plus aux plus démunis et assure leur indispensable "sécurité linguistique" (Tullio de Mauro). Le premier des héritages, décisif mais invisible, est celui du capital langagier ; la première inégalité à combler est donc celle qui concerne la maîtrise de la langue. Aussi, pour Louis Porcher, lucide, les médias, c'est d'abord de la langue, qu'il s'agisse de football, de B.D., de feuilletons, de chansons ou de cinéma. Le premier rôle de l'école consiste à rattraper ce que la famille n'a pas fait, ou n'a pas pu, su faire. C'est là son rôle républicain, gage d'égalité et de fraternité. Dans ce cas, plutôt que d'être parallèles, l'école et les médias concourent à la solution du même besoin linguistique.

Si l'institution scolaire s'est dégradée, paupérisée, les médias, inversement, sont immensément développés, tant sur le plan de l'impact que sur celui de la richesse technologique et de la finesse de la segmentation. Le rapport de forces s'est inversé. L'école pour tous, obligatoirement gratuite et laïque, n'est plus qu'un slogan républicain, empreint bientôt de nostalgie. L'école privée, c'est-à-dire religieuse et / ou commerciale, a pris des parts de marché à l'école publique. Mais ne simplifions pas : l'école privée n'est pas seulement une école pour privilégiés, c'est aussi une école de rattrapage : quand l'école publique a échoué, abandonné même, c'est souvent l'école privée, à coups de sacrifice des parents, qui prend le relais. Quand l'université échoue à former les personnes dont les entreprises ont besoin, les parents soucieux et qui en ont les moyens, se tournent vers des universités privées (voir l'exemple de l'enseignement de l'informatique et la programmation, du commerce aussi). Pour les plus riches, une solution consiste à se tourner vers les universités anglaises ou américaines : fuite des capitaux culturels ? L'école républicaine, parce qu'elle est publique, c'est-à-dire financée par l'impôt, a pu se permettre d'ignorer impunément le marché de l'emploi, donc sa clientèle. Mais si une entreprise privée était gérée comme l'a été l'école publique depuis des décennies, elle aurait fait faillite, déposé son bilan. La gratuité pour le consommateur, qu'il s'agisse de la formation ou des médias, parce qu'elle est aveugle, peut encourager l'irresponsabilité des acteurs. L'institution scolaire renâcle à

suivre la demande économique, elle n'aime ni l'entreprise ni la logique du marché, tout comme la fameuse et sotte colombe de Kant qui aurait aimé ne pas être gênée par l'air et voler dans le vide. Pourtant, elle vole grâce à l'air qui la supporte ; sans air, elle tombe. Sans entreprises, pas d'impôt, pas d'école publique. Hélas, le personnel de l'institution scolaire, du haut en bas de la hiérarchie, n'a aucune idée de ce qu'est une entreprise ; et l'on pourrait en dire autant des sociologues de la culture, à l'exception de quelques "établis"...

Mais venons-en aux médias. Qu'est-ce qui a changé en 40 ans quant à l'école parallèle et la dictature des médias ?

Louis Porcher, lucide et réformiste, voyait poindre un désastre scolaire et multipliait les mises en garde. En réclamant de l'école qu'elle cesse de fustiger les médias, il demandait qu'elle se rapproche du vrai monde.

Peut-on dire que ce qui a changé, en un demi-siècle, c'est que l'on est passé de la dictature de l'école à la dictature des médias ? Ce que décrit Louis Porcher dans ses deux livres, c'est une phase intermédiaire où l'école commence à péricliter et où les médias acquièrent une importance de plus en plus visible. Notons que si l'on ne parle pas de dictature de l'école c'est parce que ses effets sont indirects, invisibles, sans mesure immédiate, objective. Au contraire, avec la presse grand public et surtout avec la télévision, se multiplient les mesures pour les besoins du marketing (diffusion, couverture, répétition, GRP, lectorat, audience, retour sur investissement, notoriété, mémorisation, attribution, etc.) car il faut rendre compte aux marques de leurs investissements publicitaires, les justifier. Les effets des médias deviennent donc lisibles, directement observables, mesurables, discutables. C'est aussi le moment où l'on croit encore que "la télévision fait l'élection", qu'elle en dicte les résultats tout comme elle fait vendre des produits. Ce qui autorise Jean-Paul Sartre dans *Les Temps Modernes* à proclamer : « élections, piège à cons ! ». L'élection n'apparaît plus comme la confrontation statistique d'opinions égales (Condorcet) mais comme celle du spectacle (c'est la leçon de l'élection aux États-Unis de Kennedy). On commence à commenter la couleur des chemises, le maquillage des candidats... Packaging et dictature des médias ! La rhétorique, les arguments laissent la place à l'image. La rhétorique était œuvre d'école (Quintilien) ; l'image est œuvre de marketing (sémiologie), même s'il fait bon y voir œuvre d'art. Avec les médias, triomphe la technique publicitaire : que l'on pense à la déconstruction historique qu'en réalisera bien plus tard la série américaine "Mad Men". Fabrication des opinions publiques, travail de construction des opinions par les enquêtes, les sondages (rationalisation). Pour paraphraser Bourdieu, on peut estimer que la connaissance des opinions est légitimation des campagnes. L'agence peut dire à son client : l'opinion est avec nous (l'opinion sur

les fromages, sur les boissons gazeuses, sur les automobiles, sur les vacances, sur le shampoing, sur l'hypermarché...). Campagne électorale, campagne publicitaire suivent la même logique.

Si, dans les années 1970, le pouvoir des médias, le quatrième, pouvait être apparenté à l'exercice d'une dictature, c'est surtout parce que les médias dépendaient encore du financement public et mettaient en scène les gesticulations du théâtre politicien. Cette situation perdure en France pour les médias anciens, plus ou moins subventionnés. En fait, les médias n'exercent pas une dictature ; au travers du financement publicitaire, ce sont les marques qui dictent leur volonté aux médias dits gratuits (marques d'automobile, de télécoms, de distribution, d'alimentation, de banque, etc.).

Les budgets affectés à la publicité et au marketing dépassent-ils les budgets affectés à l'éducation ? Ce calcul n'est pas disponible. Il est d'ailleurs significatif que ni l'économie de l'éducation, ni celle des médias ne se soient intéressées à cet évolution de cet agrégat, à ce "benchmarking" - à ma connaissance.

Vingt ans après la publication de *L'école parallèle*, Louis Porcher remettra en chantier le même sujet dans *Télévision, culture, éducation* (Armand Colin, 1994). Son diagnostic n'avait pas changé mais le mal avait empiré. Et il ne croyait plus guère, me semble-t-il, aux thérapeutiques que serinaient les politiciens de tout acabit, au rythme des changements de gouvernements. Vingt ans de plus, encore, et tout a changé : l'école va de plus en plus mal pour ceux qui en ont le plus besoin, les pauvres en capital social et en capital culturel légitimes. D'ailleurs, les enseignants du terrain (pas les détachés de l'administration), ceux qui connaissent l'école au quotidien, finissent par fuir, dès qu'ils le peuvent, les quartiers pauvres et désolants.

Et les médias ? Les élèves se livrent aux réseaux sociaux via la téléphonie mobile. La télévision grand public décline, la presse quotidienne voit son audience vieillir. La publicité, sans état d'âme, suit les dépenses des consommateurs, passant de la télévision aux supports numériques portables et connectés (Web mobile, applis) ; elle y entraîne les contenus. Il dit : TF1 ! C'était YouTube. Waterloo ? Désormais, il n'y a plus de média que mobile, avec un écran, connecté au Web en permanence. Bientôt, les choses elles-mêmes seront connectées : déjà les montres, les réfrigérateurs, les automobiles, les téléviseurs, les volets, les détecteurs de fumée. L'Internet des choses et l'Internet des gens se combinent. Les médias sont partout.

Depuis que Georges Friedmann, en 1963, avait parlé d'école parallèle (dans la revue *Communications*, "L'école et les communications de masse : opinions, documents, *Communications*, Année 1963 Volume 2 Numéro 1), l'école parallèle

s'est éloignée des médias. Ceux-ci sont devenus numériques. Leur culture et leur modèle économique sont dominés par de vastes accumulations de données traitées par l'intelligence artificielle (réseaux neuronaux, machine learning, deep learning, Natural Language Processing) et les places de marché : affectation automatique des budgets publicitaires (Real Time Bidding), construction et gestion de cibles à la volée, tant pour la publicité que pour les contenus (Digital Management Platform, DMP). L'intelligence artificielle, à coups de données et d'algorithmes, permet l'analyse automatique des images, de la voix, des textes, le classement de documents, le traitement de larges ensembles de données catégorisées en clusters. Les médias du numérique, sont nés récemment ; ce sont Apple, Google, Amazon, Facebook, IBM et Twitter, Netflix, Baidu... leurs moyens financiers tout comme leurs moyens scientifiques sont considérables. Ils vivent tout près des universités et de leurs laboratoires de recherche, y puisant leurs talents et leurs idées. Leurs outils numériques conçoivent et calculent la personnalisation, la recommandation. Leur extension, leur pouvoir sont internationaux et ils espèrent réaliser en acte le "village mondial" de M. McLuhan.

Bien sûr, des entreprises de e-Learning (enseignement numérisé) se développent en recourant aux mêmes moyens, et parfois aux mêmes investisseurs que les médias. Mais alors, on est loin de l'école publique.

Les clients de l'école publique, qui sont les mêmes que ceux des médias, sont désormais équipés de moyens numériques mobiles performants : smartphone, tablette, ordinateur portable, console de jeu vidéo. Ils jonglent avec les applis, les ergonomies changeantes, les mises à jour constantes... Dans cette course aux équipements, l'école a perdu d'avance. Elle ne peut que s'épuiser dans une telle bataille. Il faut plutôt essayer d'imaginer des dispositifs éducatifs préparant les enfants (et sans doute les parents, les adultes) à l'économie numérique dans laquelle nous ne faisons que rentrer. Car ce qui change, avec l'économie numérique, c'est d'abord le rythme du changement, extrêmement rapide et souvent radical (disruption). Les mots-clés de cette économie sont le verbe pivoter (to pivot : changer d'orientation, de modèle économique), la disruption, la connection. L'alternance, que décrivait Thomas Kuhn (*The Structure of Scientific Revolutions*, 1962), entre le progrès régulier d'une science normale et l'installation d'un nouveau paradigme, révolutionnaire, s'effectue à un rythme très rapide. Jusqu'à présent l'institution éducative pouvait prendre son temps pour développer la didactique correspondant à une science normale. Ce n'est plus le cas : la vitesse d'obsolescence d'une technologie, d'une ergonomie manuelle, conceptuelle, est élevée. Il reste à l'école à préparer les enfants aux changements permanents de paradigme, elle doit les préparer à pivoter sans cesse. Elle doit surtout enseigner ce qui est constant, qui

est à définir. Assurément elle doit enseigner la langue, outil universel de travail que l'économie numérique n'affecte pas ; elle doit enseigner d'autres langues, c'est-à-dire si l'on est européen, le chinois ou japonais, les langues européennes, n'étant pas tout à fait étrangères, favorisent moins la gymnastique intellectuelle qu'en attendait Henri Poincaré («Les sciences et les humanités», 1911). Ensuite, il faut enseigner la logique et les mathématiques qui donnent accès à la programmation, à l'intelligence artificielle. Il faut aussi développer aussi la créativité par la pratique des arts plus que par l'enseignement de leur histoire. Pour le reste, la vie quotidienne s'en charge et, plus tard, la vie professionnelle. Inutile d'enseigner le smartphone, d'abord parce que les élèves le connaissent mieux que leurs aînés et ensuite parce que ce qu'ils apprendraient serait obsolète avant la fin de la leçon (actuellement, fin 2015, l'espérance de vie des technologies d'un Smartphone est inférieure à deux ans).

Louis Porcher avait raison ; ses propositions sur l'école et la société s'avèrent indépendantes des technologies dominantes. L'économie numérique ne fait que confirmer ses inquiétudes, elle ringardise encore plus une institution éducative dont le principe pédagogique a près de 20 siècles. La confrontation de l'école et des médias est la confrontation jamais assez soulignée de deux modèles économiques.

Alors, école parallèle ou pas ? Considérer l'expression de Louis Porcher comme une métaphore euclidienne est sans doute acceptable à condition d'évoquer une géométrie culturelle non euclidienne ; contre le cinquième postulat d'Euclide, imaginer une infinité de parallèles éducatives passant par un point extérieur à la droite numérique. Penser une géométrie plus "commode", dirait Henri Poincaré. Penser avec des géométries qui libèrent l'esprit, la pensée (cf. Etienne Ghys, "Poincaré et son disque" sur perso.ENS-Lyon.fr, ou encore "Et si le théorème de Pythagore n'était pas vrai ?" disponible sur Dailymotion, mai 2014). Un demi-siècle après les travaux de Louis Porcher, on en vient enfin penser en dehors du postulat qui paralyse la réflexion sur l'éducation : l'éducation n'est pas une activité à part, toute action est éducation. Gaston Bachelard, qu'aimait tellement citer Louis Porcher, ne cessait de le répéter à propos de la science. Marshall McLuhan, invitant à la compréhension des médias, revendiquait une école sans murs, une éducation dont le centre serait partout et la circonférence nulle part (cf. Marshall McLuhan et al., *City as a Classroom. Understanding Language and Media*, 1977, The Book Society of Canada, Ajincourt, Ontario).

Les idées de Louis Porcher, décidément, n'ont pas vieilli. Elles restent fécondes pour penser l'éducation et les médias.

Pour la beauté du geste : plaidoyer pour une didactique de la gestualité



Laurence Vignes

Université de Rouen, France

EA 4701 Dysola

laurence.vignes@univ-rouen.fr

Les gestes incarnent l'articulation entre un individu et ses groupes d'appartenance et de référence, le personnel dans le collectif et le social dans l'individuel, la didactique entre la culture (anthropologique) et l'individualité.

Louis Porcher (1898 : 36)

Résumé

Cet article propose une lecture de la première partie de *Geste et communication*, texte dans lequel Louis Porcher explore de manière prospective les pistes pouvant conduire à une didactique de la gestuelle qu'il appelle de ses vœux. En introduisant l'analyse sémiotique de Geneviève Calbris, une des rares spécialistes françaises dans ce domaine, Louis Porcher pose les conditions et détaille les moyens nécessaires à la généralisation de l'enseignement de la gestuelle en Français langue étrangère. Nous le suivrons dans ce foisonnant parcours, avec l'objectif de restituer la richesse et l'éclectisme de la réflexion d'un auteur tout à la fois sociologue, linguiste et didacticien. Nous mettrons ensuite en relation les questionnements de notre auteur à la fin des années 1990 (l'ouvrage a été publié en 1989 chez Hatier LAL) avec les recherches et méthodes en didactique de la gestuelle éditées depuis. Gageons que le vœu de Louis Porcher « sortir la gestuelle de l'ombre où l'a didactique l'avait confinée » garde une part de son actualité.

Mots-clés : didactique de la gestuelle, gestualité, polysémie des gestes, enseignement des gestes en FLE

The beauty of the gesture: the case for a didactic of the gestural

Abstract

This article proposes a reading of the first part of *Geste et Communication*, a text in which Louis Porcher explores in a prospective way the possible paths towards a didactic of the gestural that he holds dear to his thought. By introducing the semiotic analysis of Geneviève Calbris, one of the rare French specialists in the field, Louis Porcher outlines the problematic and explains how to spread the teaching of the gestural in French as a foreign language. We shall follow his dense and rich argument, with the aim of highlighting the richness and eclecticism of the thinking

of a writer who is at once sociologist, linguist and educational theorist. Following this, we shall draw parallels between the reflections of our writer at the end of the 1990s (the book was published in 1989 by Hatier LAL) and the research and teaching methods of the gestural published since. We argue that it is safe to suggest that Louis Porcher's aim to "bring the gestural out of the shadow where didactics had confined it" remains a continuing challenge.

Keywords : didactic of the gestural, gesture, polysign gesture, teaching of the gestural in French as foreign language

Geste et communication, paru en 1989 dans la collection « Langues et apprentissage des langues » (Hatier-Crédif), illustre, s'il en était besoin, la diversité des sujets explorés par Louis Porcher. L'éditeur précise, sous le joli titre que nous avons emprunté, que l'auteur « a bien voulu, à la demande des codirecteurs de la collection, resituer l'analyse sémiotique de la gestualité¹ dans le cadre de la didactique des langues ». Ce texte bref, précurseur, d'une remarquable densité, nous aimerions le comparer à un « bîja », un de ces monosyllabes², qualifié de son-graine, son-germe ou semence, qui vise à « stimuler, vénérer, libérer » : il est cité dans la quasi-totalité des articles et ouvrages explorés pour la présente recherche.

Dans son style élégant et concis, Louis Porcher y déploie un éventail de pistes impressionnant, pouvant conduire à la constitution d'une discipline qui venait, à la fin des années 90, « de sortir de l'ombre où la didactique l'avait confinée ». Bien qu'il s'agisse explicitement d'une « introduction didactique », ce plaidoyer visant la légitimation de l'enseignement de la gestuelle passe par une diversité de propositions qui déborde le cadre didactique : c'est que le geste est une pratique sociale, un acte culturel, un habitus selon Bourdieu. Il traduit « l'appartenance à une strate ou le désir d'être identifié comme tel. » C'est le sociologue qui parle.

En tant que réalité dialogique intégrée à la communication de multiples façons, le geste doit, c'est la conviction de notre auteur didacticien, faire l'objet d'un enseignement conscient dans le cours de langue. Tout enseignant, ne l'oublions pas, est un « gesticulateur », d'abord perçu comme tel par ses élèves, bien qu'il n'en soit pas toujours conscient !

Nous suivrons Louis Porcher dans le foisonnant parcours de cet article-bîja, destiné à « mettre quelque chair sur le squelette de la didactique linguistique », pour proposer une réponse alimentée de recherches récentes au souhait de notre auteur : voir la gestuelle sortir de son statut didactique de l'époque ; « une sorte de supplément d'âme, un gadget moderniste qui autorise à brandir la bannière de la communication » (1989 : 23).

1. Légitimer une didactique de la gestuelle

1. 1. Les travaux précurseurs

Dans la première partie de *Geste et communication*, Louis Porcher évoque les éléments contribuant à une légitimation de la gestuelle. Il rappelle l'ancienneté des travaux anthropologiques sur le geste en citant le texte fondateur « Les techniques du corps », publié en 1934 par Marcel Mauss, lequel affirme sans ambages, labourer une « terre en friche ». Suivent les travaux de Leroi-Gourhan en préhistoire, puis en 1972, ceux de Pierre Bourdieu sur « l'hexis corporelle », mécanisme par lequel notre identité sociale est inscrite dans notre corps, notre langage et nos manières d'être. Ces travaux pionniers fournissent une base conceptuelle utilisable par la didactique. Cependant d'autres éléments ont joué un rôle dans la légitimation de cette discipline, tout particulièrement le statut de la corporéité, érigeant le corps comme : « enracinement essentiel, fondateur des significations que nous produisons et distribuons, lieu sur lequel se trame toute communication sociale et interpersonnelle ». (1989 : 7) La société de consommation alliée aux médias a amplifié à l'extrême l'importance de ce corps, et surtout celle de son apparence. Les propos de notre auteur restent d'une extrême justesse :

L'omniprésence du spectacle, l'empire du sport sans cesse en expansion, la banalisation de la publicité, en bref de la société médiatique³, [en] fournissent les indices majeurs : le visible est devenu une valeur quotidienne, une sorte d'obligation. (...) On est rien d'autre que l'impression qu'on produit, notre identité nous est conférée par l'image que nous avons créée de nous chez notre destinataire. (1989 : 8)

G. Barrier fait le même constat pour justifier son ouvrage à succès *La communication non verbale⁴*, en regrettant que le « packaging » soit trop souvent privilégié au détriment de la valeur intrinsèque de l'individu (1999 : 11). Quant au champ de la didactique, il a bien évidemment lui aussi contribué au développement des travaux sur la gestuelle, essentiellement dans trois directions : les méthodologies communicatives, les travaux sur la kinésique et la proxémique, et, point essentiel, l'impérative nécessité de développer la compétence culturelle des apprenants. C'est précisément là que la didactique de la gestuelle trouve sa justification :

La compétence gestuelle, (c'est à dire la capacité de comprendre les gestes d'une société, et, éventuellement, de les produire, de savoir ce qu'ils impliquent, de saisir ceux qui sont adéquats dans telle situation et ceux qui ne le sont pas et...) fait partie intégrante de la compétence culturelle. (1989 : 9)

1. 2. Et les difficultés restantes

Cependant, l'établissement d'une didactique de la gestuelle pose un certain nombre de problèmes, et tout d'abord celui de l'unité, de « l'étalon conceptuel ». Il faut « borner le corpus, fixer les critères permettant de définir un geste » (1989 : 12). Mais, constate Louis Porcher, l'instrument conceptuel qui permettrait cette définition n'existe pas encore. Raison pour laquelle se profile « la tentation de l'énumération » (*ibidem*) sous la forme d'inventaires empiriques ou de dictionnaires bilingues langue-geste. Notre auteur cite favorablement le dictionnaire de Calbris et Montredon : *Des gestes et des mots pour le dire*, un ouvrage original dont les entrées suivent les fonctions des gestes. Nous aimons également utiliser avec nos étudiants le petit ouvrage de Desmond Morris, *Le langage des gestes*⁵, lequel se présente comme un guide, répertoriant des gestes observés dans de nombreux pays du monde. La description de chacun d'entre eux, bien qu'assez rapide, s'efforce de préciser le contexte dans lequel il a été observé. Il est clairement mentionné que la liste est loin d'être exhaustive, toutefois, nos étudiants étrangers sont surpris et ravis d'y retrouver les gestes de leur culture native, lors de séances de sensibilisation à ces gestes culturels que sont les emblèmes.

2. Le système gestuel

Ce « modèle abstrait de système gestuel » que Louis Porcher appelle de ses vœux, il en trace lui-même le contour : le geste ne peut exister qu'en tant que rapport, il résulte de la modification d'un état de référence. Il faut ensuite qu'il puisse être perçu, par la vue ou le toucher, et qu'il relève d'une intentionnalité. Cette dernière peut être consciente ou non (l'inconscient parle aussi !). Les mouvements biologiques naturels ne sont par conséquent pas des gestes. Il s'agit là d'un élément important, car il trace une des frontières délimitant les catégories à prendre en compte, et partant, des objets à décrire. L'analyse des composantes sémiologiques (1989 : 37-44) de la gestualité opérée par notre auteur ne réfère pas explicitement aux catégorisations les plus usuelles, que nous rappelons de façon simplifiée et liminaire.

2. 1. Classements

Les classements les plus souvent utilisés sont ceux inspirés d'Ekman et Cosnier. Ce dernier distingue deux catégories quantitativement inégales (1987 : 297). D'une part les gestes extra-communicatifs, qu'ils soient de confort, autocentrés ou ludiques (le fameux crayon que l'on fait tourner dans ses doigts tout en parlant). Ces gestes d'autoprotection servent à rassurer le locuteur et ne sont pas émis en conscience. Ils sont donc d'un intérêt limité pour la didactique. Vient ensuite la

conséquente catégorie des gestes « communicatifs », que Cosnier subdivise en trois groupes. Le premier d'entre eux est constitué des quasi-linguistiques (ou « emblèmes » pour Ekman) qui se substituent à la parole et possèdent souvent une traduction verbale directe. Ces gestes de forme et d'utilisation conventionnelle sont particuliers à chaque communauté socioculturelle (qui en compte entre 150 et 200), leur usage est intentionnel et ils ne sont jamais présents dans la solitude. Nous en détaillons un exemple ci-dessous, ce sont les gestes enseignés en FLE par excellence. Viennent ensuite les coverbaux, la plus grande catégorie, dans laquelle on distingue encore les paraverbaux, liés au rythme de la parole (battements de tête ou de main), puis les expressifs (essentiellement les mimiques qui expriment le jugement du locuteur sur son propre discours), et enfin les illustratifs. Ces derniers, intervenant en un point ponctuel du discours, sont liés au contenu de la parole. Dernier type isolé par Cosnier : les gestes qui assurent l'interaction, les synchronisateurs, qu'ils soient émis par le parleur (les phatiques) ou le récepteur (les régulateurs).

Ces catégories peuvent naturellement être réorganisées en fonction du projet du gesticien. C'est ce que fait G. Calbris, dans la seconde partie de *Geste et Communication*, car son approche vise à étudier le geste conversationnel de l'intérieur, son fonctionnement et sa mécanique symbolique, plutôt que ses fonctions (1989 : 55). Cette vaste entreprise relie entre elles les diverses orientations des nombreux travaux de recherche qu'elle a conduits, allant, nous en reparlerons, de l'analyse de la gestuelle d'hommes politiques à la production de matériel didactique.

2. 2. Une pragmatique de la gestualité

Dans notre préface, Louis Porcher dessine à son tour un projet ambitieux : « construire une véritable pragmatique de la gestualité analogue fonctionnelle de la pragmatique linguistique ». C'est à ce prix, affirme-t-il, que se fera l'intégration de la gestualité dans l'enseignement de la didactique des langues.

Sauf à laisser le geste dans son statut didactique actuel : un ornement de la méthodologie de la classe, une sorte de supplément d'âme, un gadget moderniste qui autorise à brandir la bannière de la communication au goût du jour. (1989 : 23)

Les pistes qu'il dégage pour ce faire s'appuient sur des concepts qui témoignent de l'étendue et de l'éclectisme de ses références. Passons-les rapidement en revue. Le linguiste préconise de distinguer production et réception du geste, afin d'étudier

les actes de gestualité comme des actes de parole. Il signale que l'énonciation gestuelle, doit, tout comme le fait l'énonciation linguistique, s'analyser à partir des marqueurs qu'elle laisse dans son énoncé. Et non comme c'est trop souvent le cas, comme si les gestes étaient des réalités intrinsèques. Le sémiologue, pour sa part, s'appuie sur Barthes pour considérer le geste comme une « sémie mixte » dans son rapport à la parole. Quant au sociologue, il souligne que la gestualité relève du capital culturel dans sa forme essentielle : le capital incorporé. Il rappelle que les gestes inculqués de façon précoce, par les « héritiers » restent toujours plus naturels que ceux appris ensuite : les amis de Mathilde de la Môle montent à cheval avec une désinvolture et une élégance banales pour leur rang social, quand Julien Sorel, qui a appris tardivement, ne s'y exerce qu'avec attention et grande vigilance ! Le geste vise en effet à conférer une identité distinctive aux acteurs sociaux, dans un subtil mouvement de va-et-vient : on manifeste et justifie sa différence en l'exhibant, « de telle manière que ce soit autrui qui [vous] l'attribue en [vous] la renvoyant. » (1989 : 35)

Le sociologue s'attarde enfin sur les gestes de socialisation, qu'il distingue, en une typologie originale fondée sur le degré de liberté dont dispose l'énonciateur pour les produire, des gestes technologiques, d'ostentation ou d'obligation. Ces gestes de socialisation, incorporés de manière très précoce sont considérés par leurs exécutants comme la norme, avec des conséquences que nous développons à présent.

3. Le geste est une pratique sociale

Le geste est avant tout, c'est là le point essentiel, une pratique sociale :

Un geste est, donc⁶, une pratique sociale, puisqu'il n'y a pas d'homme qui soit en dehors de toute société. Dans ces conditions, il est un acte culturel, et, par définition, un héritage, une transmission, et une évolution. On l'acquiert [...] on l'apprend. On l'enseigne, on le transmet, on le lègue. On l'imite. On l'explique. On l'analyse. (1989 : 15)

Parce qu'ils différencient les sociétés les unes des autres, les gestes expriment des appartenances culturelles. Par conséquent, qui cherche à agir dans une société donnée se doit d'en connaître la gestualité. Nous voici, suivant ce raisonnement imparable, plongés dans le champ de l'enseignement. Quels sont alors les objectifs qu'une didactique de la gestualité doit se donner ?

3.1. Se voir de l'étranger

Le moyen des propositions de Louis Porcher est le suivant : il convient d'aider

les enseignants à se « voir de l'étranger » (1989 : 19), à prendre conscience du fait que leur propre norme n'a pas de valeur universelle. C'est la décentration, un concept central chez notre auteur, qui en signale en cette fin des années 1980, le cruel manque dans la formation des enseignants de FLE. La prise de conscience de la spécificité de sa propre gestuelle permettra à l'enseignant de l'objectiver, et de réaliser qu'il arrive que ses gestes, non seulement ne soient pas compris, mais soient parfois source de malentendus.

Dans une enquête menée en 2008, Marion Tellier et Lucile Cadet interrogent des enseignants de FLE sur leurs façon d'aborder (ou non) l'enseignement des emblèmes dans leurs classes. A la question : « vous est-il déjà arrivé de ne pas comprendre ou d'être choqué par un geste à l'étranger ? » les enquêtés font état de malentendus variés, que ce soit en voyage, ou dans la classe. Nous avons personnellement le souvenir d'un emploi malencontreux du geste de la main signifiant « vite, vite ! » en face d'un public de professeurs égyptiens en formation à l'université de Rouen. Expérience qui nous a donné l'occasion d'apprendre qu'en Égypte, le co-verbal qui accompagne l'exhortation à se dépêcher était un harmonieux, et relativement ample moulinet de la main, et non ce geste à connotation sexuelle qui avait faire rire mon public masculin ! Cette question du malentendu, dont tout un chacun a fait un jour l'expérience, se trouve à l'origine de *Body Talk* :

Au hasard de nos voyages dans d'autres régions du monde, nous constatons que certains gestes familiers cèdent la place à d'autres, qui nous paraissent curieux. Que signifient-ils ? On peut facilement se tromper [...] Ce qui est politesse dans telle région sera grossièreté dans l'autre. Ce qui est aimable ici sera agressif ailleurs. (1994 : 5)

3. 2. Polysémie et malentendus

3. 2. 1. Un cas extrême

Empruntons un exemple de cette polysémie à Desmond Morris. L'entrée de son dictionnaire correspondant au geste des doigts formant un anneau ne comprend en effet pas moins de sept sous-parties correspondant à des significations différentes. Chacun connaît l'emblème « OK, c'est bon », fort répandu en Amérique du nord comme en Europe. Ce geste semble avoir une origine très ancienne, puisqu'il est connu comme signe d'approbation depuis le 1er siècle. Lorsqu'un locuteur produit (en général inconsciemment, cette fois) ce geste dans une conversation, c'est qu'il veut souligner quelque chose de très précis. L'extrémité du pouce et de l'index se rapprochent entre eux comme si l'on tenait un très petit objet. Dans son analyse de

l'expression gestuelle de Lionel Jospin, Geneviève Calbris (2003 : 117) signale qu'en plus de qualifier la précision, « la forme prise par les doigts réunis par les ongles est celle d'un cercle connu comme symbole de la perfection ». Ce geste, dans le discours du premier ministre de l'époque, souligne l'exactitude des chiffres, ou vient renforcer l'idée de rigueur, comme « paraphrase gestuelle complémentaire des termes « aucun ; rien ; personne ». (2003 : 120). Le co-verbal analysé dans l'ouvrage de G. Calbris a bien une signification convergente avec celle de l'emblème que l'on peut traduire verbalement par « ok » « c'est bon⁷ », ce qui montre, soulignons-le au passage, la porosité des catégorisations.

La première ambiguïté est typique de la culture française, dans laquelle les doigts formant un anneau représentent le zéro, et signifient « nul, sans valeur ». Deux emblèmes de sens totalement opposés peuvent donc circuler dans un même espace géographique, créant une possibilité accrue de confusions. D'autres malentendus peuvent naître de ce geste. Dans l'ensemble des pays du monde arabe et méditerranéen, il revêt un caractère sexuel. Morris (1977 : 39) note que « le même symbolisme de base [...] le cercle constitué par le pouce et l'index représente un orifice corporel. » L'auteur de *La clé des gestes* assure, preuve de l'ancienneté de ce signifié, avoir observé cet icône au sens piercien sur un vase grec. La dernière entrée concerne une aire culturelle bien délimitée : au Japon, notre pince ongulaire désigne l'argent, et signifie que l'on veut être payé ou marchander un prix. Là encore, le rapport de similitude du geste avec l'objet, ici pièce de monnaie, fonde et motive la signification. Cette multiplicité de signifiés pour un même geste, en fait un des faux-amis gestuels les plus connus. François Caradec (2005 : 235) signale à son propos que les soldats américains qui se risquaient à l'utiliser, avaient en Irak, bien des chances de n'être pas compris !

3. 2. 2. Du malentendu au jugement de valeur

G. Calbris a monté de façon très contrôlée, une étude expérimentale interculturelle comparant les interprétations d'emblèmes français présentés dans un film⁸ par des personnes appartenant à trois cultures différentes (française, hongroise et japonaise). Les scores obtenus confirment en effet l'incidence du facteur culturel, puisque sur les 34 gestes proposés, les Japonais en connaissent six, et les Hongrois onze. L'auteur constate ainsi (1989 : 70) que bien que tous les gestes soient motivés, chaque culture sélectionne un lien analogique, ce qui, nous l'avons dit, génère des malentendus. Les gestes, explique I. Fónagy, sont à la fois conventionnels et motivés : ils peuvent parfois être devinés, mais ne sont pas toujours compris de tous (Calbris, 1989 : 70).

De plus, comme le rappelle Louis Porcher (1989 : 28-29) : « chaque habitus est

spontanément totalitaire (...) il a tendance à identifier tout autre habitus comme un habitus incomplet ou détraqué ou perversi. » C'est que l'habitus, la grille à l'aide de laquelle nous faisons nos choix et portons nos jugements, a été intériorisé par inculcation, il est donc largement inconscient. Les pratiques gestuelles de l'autre société sont d'abord et spontanément jugées, au mieux comme « curiosités », au pire comme « pratiques désagréables et inférieures ». Cela rend d'autant plus indispensable l'instauration d'une didactique réellement comparatiste, assise sur « le fait que chaque ensemble social possède ses habitus spécifiques, ses grilles d'appréciation culturelle, et ses propres cohérences. »

4. Une didactique de la gestuelle

La prise de conscience de la spécificité culturelle (et personnelle) de sa propre gestuelle, l'observation contrastive de celles de ses apprenants, l'établissement d'un répertoire d'erreurs gestuelles constituent les premières étapes de la mise en place d'une didactique de la gestualité. Il convient ensuite de se pencher sur le matériel didactique disponible, pour évaluer son intérêt, puis élaborer une progression, comme le préconise Louis Porcher (1989 : 18-19).

4. 1. Un matériel didactique toujours insuffisant

Et c'est là que le bât blesse. Le constat est récurrent : les manuels d'enseignement de la gestuelle sont rarissimes (Tellier, 2013 : 116), et les indications contenues dans les méthodes de FLE, sporadiques et insuffisantes. Citons une enseignante polonaise qui déplore ce fait dans le « courrier des lecteurs » du numéro 362 du *Français dans le Monde*⁹ :

Si la didactique du FLE depuis de nombreuses années est riche de publications renvoyant à la problématique de l'enseignement du non-verbal, peu de manuels s'y réfèrent avec profondeur. Le contenu culturel des manuels concernant la gestualité des Français reste toujours trop pauvre. Les auteurs de méthodes ne sensibilisent pas assez les élèves à l'importance du non-verbal. Même si ces éléments sont introduits dans les manuels, les activités proposées sont rarement précédées d'une introduction expliquant l'importance de la communication non-verbale. Il faut donc que l'enseignant profite de l'internet qui semble une source d'informations dans ce domaine (...)

4. 2. A deux exceptions près

Les deux manuels publiés par G. Calbris et J. Montredon constituent donc des exceptions remarquables au sein de ce quasi-désert. *Oh là là ! Expression intonative et mimique* (Clé international 1981), et *Clé pour l'oral, Gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle* (Hachette FLE, 2011) sont en effet, à notre connaissance, les seuls manuels spécialisés traitant de la didactique de la gestuelle en FLE. Ils méritent une présentation circonstanciée, tant les applications pédagogiques de recherches théoriques dans ce domaine sont rares. Tente années séparent la publication de ces deux manuels, cependant les objectifs poursuivis par leurs auteurs sont comparables. Il s'agit de viser la production de gestes par les apprenants, et non la simple compréhension. Pour cela, les activités proposées combinent intimement gestes, paroles et prosodie. Les gestes sont présentés dans le cadre de petits dialogues de registre familier transcrits, enregistrés et analysés, illustrés d'images animées dans *Clé pour l'oral* qui contient un DVD, et fixes dans *Oh là là !*. La richesse des illustrations et leur diversité (on trouve aussi quelques planches de Reiser et de Bretecher) rend ce dernier manuel fort plaisant, et témoigne de la qualité et de la diversité du corpus, également étudié dans la seconde partie de *Geste et Communication*. A présent, examinons isolément ces deux manuels.

4. 2. 1. *Oh là là !*

Dans *Oh là là !* -le titre est suggestif- l'objectif est de sensibiliser les étudiants aux schémas mélodiques (doute, suggestion, phrase à sous-entendu négatif, refus désinvolte, etc.) qui accompagnent des mimiques et des gestes culturellement codifiés souvent associés à des clichés verbaux. Billières considère « cet ensemble pédagogique innovant », comme « la dernière démarche fondée pour un travail sérieux sur l'intonation en FLE avant que tout ce qui ressortit à la phonétique corrective ne soit cloué au pilori par les approches communicatives » (2006 : 4). On serait tentée de dire que la gestuelle n'a guère été mieux lotie que la phonétique corrective en FLE.

4. 2. 2. *Clés pour l'oral*

Le second ensemble pédagogique, *Clés pour l'oral* s'intéresse aux gestes de l'argumentation. Le manuel pédagogique précise que cette approche verbale et non verbale de l'argumentation conversationnelle s'appuie sur « une conception du geste vu comme un jumeau de la parole, qui peut donner à voir ce que le signe verbal ne peut révéler, c'est-à-dire l'origine concrète du sens ». En effet,

le verbal et les gestes sont des manifestations de surface séparées, mais qui proviennent d'intentions et d'opérations mentales sous-jacentes communes. C'est le caractère multimodal de la parole, étudié par McNeill et Kendon. Le geste sert pour le locuteur à maintenir devant lui la trace concrète de ce processus que le mot, abstrait, ne peut conserver. Ce phénomène de concrétisation se manifeste par l'anticipation, relativement fréquente dans le discours, du geste sur la parole (2011 : 2). L'interprétation du signe linguistique par le récepteur est également favorisée par cette trace concrète qu'est le geste, car le signe sonore se double ainsi d'une image enregistrée dans le cerveau. Les séquences de *Clés pour l'oral* sont organisées autour de la découverte de figures argumentatives et de leurs connecteurs (*au fait, pourtant, donc, alors, par contre* etc), auxquelles sont associés des gestes communicatifs. Par exemple, le geste de la paume levée contre l'extérieur pour prévenir et symboliquement stopper une objection de l'interlocuteur est associé à « d'ailleurs » pour signaler une autocorrection. C'est bien par ce même geste que l'on se protège d'une chute en avant ! On voit dans cet exemple que ces gestes de communication sont eux aussi motivés, et fonctionnent comme des sortes de métaphores spatiales. Contrairement aux emblèmes, leur production, comme leur réception reste la plupart du temps non intentionnelle. Cependant, il est possible de les conscientiser afin de les enseigner. Les expériences menées par J. Montredon au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon depuis les années 2000 (2011 : 9) attestent la réussite d'une pédagogie permettant aux apprenants d'intégrer conjointement connaissances linguistiques et empreintes corporelles à travers la pratique assidue du jeu de rôles. Il faut souligner l'importance de ces exercices dérivés du théâtre, dont l'objectif n'est pas de :

contraindre les étudiants à reproduire mécaniquement les gestes français mais plutôt [...] de les mettre dans une situation telle que la poussée au sens dans la langue étrangère suive les mêmes canaux naturels que ceux verbaux et non verbaux empruntés dans la langue maternelle. (2011: 10)

4. 3. Jouer à gestualiser en français

Parce qu'ils suscitent l'expression d'émotions et un engagement plus marqué, les jeux conflictuels ou agonaux se révèlent d'une grande efficacité du point de vue de la mise en œuvre du corps et de sa gestuelle. De plus, le travail de groupe offre aux apprenants l'avantage supplémentaire de pouvoir observer la façon dont les pairs reproduisent les gestes. En voyant les autres pratiquer, les étudiants les moins hardis peuvent intégrer progressivement, en les incorporant, de nouvelles pratiques gestuelles. Il ne s'agit pas de reproduire exactement les gestes français, mais plutôt

de s'entraîner à tenir son rôle, lorsque se produira une discussion avec des franco-phones natifs. Nous voyons combien la métaphore théâtrale est présente lorsque l'apprenant s'engage dans la communication de façon totale : « avec son corps, son affectivité et son intellect, en interaction et en situation », selon le propos de B. Dufeu. La réflexion sur la question de l'accent, au sens non linguistique l'emprunte également. L'apprenant, explique B. Lauret, doit comprendre que prononcer le français en adoptant de nouveaux sons, une nouvelle musique ne représente aucun risque identitaire, c'est un enrichissement, un plaisir, un jeu. Pour s'ouvrir à la différence phonétique, il est nécessaire de prendre un nouvel « ego linguistique » (2007 : 16). Gageons que l'adoption d'une nouvelle gestuelle fonctionne de manière comparable, en requérant une plasticité de l'ego. L'apprenant peut, comme on essaie un vêtement, essayer un geste dans le jeu de rôles.

Conclusion

En préface à la somme récemment publiée par G. Calbris, *Elements of Meaning in Gesture* (2001), A Kendon souhaite à l'ouvrage un accueil plus enthousiaste que celui qu'avait reçu en 1990 la synthèse en anglais de son doctorat, *The Semiotic of French Gesture*. Le choix exclusif de l'anglais pour éditer cet ouvrage nous paraît significatif. C'est dans cette langue que l'on trouve également la grande majorité des travaux qui traitent du rôle des gestes dans l'enseignement des langues étrangères, si l'on excepte les études menées par Marion Tellier, qui s'orientent surtout vers le gestes pédagogiques des enseignants (2014). La sévérité avec laquelle sont parfois jugés les ouvrages de vulgarisation par le monde universitaire¹⁰ nous paraît symptomatique d'une réticence française à faire entrer le corps et sa gestuelle aussi bien dans le domaine scientifique que dans la classe, en lui donnant un réel statut disciplinaire, digne d'une didactique. C'est bien dommage. Mais cela laisse toute sa portée au souhait de l'auteur que nous honorons dans ce texte, qui se voulait avant tout didacticien et donc intermédiaire :

Fasse le ciel que cette intercession soit autre chose qu'une illusion consolante ou un leurre ; faute de quoi la didactique ne serait donc elle aussi qu'une illusion de spécialité.

Bibliographie

- Barrier, G. 1996. *La communication non verbale, aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris : ESF Éditeurs.
- Billières, M. 2006. « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE ». Actes du Colloque international SIHFLES, Lyon, 8-10 décembre 2005.

[En ligne] : <http://colloqueff.ens-lsh.fr/franc/publications.htm> [consulté le 13 septembre 2015].

Cadet, L., Tellier, M. 2013. « Dans la peau d'un natif. État des lieux sur l'enseignement des gestes culturels ». In : D. Groux (dir.) *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan. p.111-140.

Calbris, G. 2003. *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris : CNRS éditions.

Calbris, G., Montredon, J. 1981. *Oh là là ! Expression intonative et mimique*. Paris : Clé international.

Calbris, G., Montredon, J. 1986. *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : Clé international.

Calbris, G., Montredon, J. 2011. *Clés pour l'oral, gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle*. Paris : Hachette FLE.

Calbris, G. 2011. *Elements of Meaning in Gesture*. Amsterdam : John Benjamins.

Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Geste et communication*. Paris : Didier Hatier.

Caradec, F. 2005. *Dictionnaire des gestes*. Paris : Fayard.

Cosnier, J., Kerbrat-Orecchioni C. (dirs). 1987. *Décrire la conversation*. Lyon : PUL.

Dufeu, B. 1996. *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette FLE.

Ekman, P. & Friesen, W. V. 1969. « The repertoire of nonverbal behavior : categories, origins, usage and coding. » *Semiotica*, 1, 49-98.

Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette FLE.

Morris, D. 2008. *Le langage des gestes*. Paris : Calmann-Lévy. (*Body Talk*. 1997. London : Jonathan Cape).

Notes

1. Titre de la seconde partie de l'ouvrage écrite par G. Calbris.
2. Ils sont chantés dans la pratique du yoga du son, et codifiés par des textes sanskrits.
3. On dirait sans doute aujourd'hui « numérique ».
4. Publié dans la collection des « séminaires Mucchielli » il est réédité pour la 7ème fois en 2014.
5. Paru en 1994 à Londres, sous le titre *Body Talk*.
6. Louis Porcher souligne.
7. Ce dernier est encore vulgarisé par son utilisation en plongée sous-marine : c'est le premier geste que l'on apprend, il signifie « ok tout va bien », ou « message reçu ».
8. Les images de ce même film sont utilisées dans la méthode *Oh là là !*.
9. Ce numéro de mars-avril 2009 comprend un « point didactique » intitulé « Enseigner les gestes culturels » p.19-23 et 72-73.
10. Par exemple dans l'article « Pour en finir avec la synergologie » de P. Lardellier, in *Communication*, vol. 26/2, 2008.

Synergies Europe n° 10 / 2015



Annexes



Profil des auteurs de ce numéro

André Abbou est ancien chargé de mission au HCLF, ancien directeur du service de la communication et de la diffusion en Français au commissariat général. Président de l'Observatoire Français et International des Industries de la Langue (OFIL), Professeur d'université émérite à l'Université de Paris, Éditeur de Camus dans la Pléiade (O.C. tome 1) et auteur d'articles et ouvrages consacrés à l'œuvre de celui qui avait fait de sa langue sa vraie patrie.

Ancienne enseignante et responsable pédagogique à l'Institut Français de Valence (Espagne), **Sophie Aubin** est docteur en linguistique et didactique du Français Langue Étrangère de l'Université de Rouen (France). Professeur à l'Université de Valence (Espagne) de langue-culture française à la faculté de philologie, traduction et communication (Département de philologie française et italienne) et de didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français), ses recherches en didactique des langues-cultures sont particulièrement axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* et directrice du pôle éditorial du Gerflint (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), sa recherche-action est consacrée à la réalisation du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* de ce groupe.

Marie Berchoud est Professeur des universités à l'Université de Bourgogne (France) depuis 2003, après avoir enseigné à Paris-2, à l'Université d'Artois, à l'INALCO et à Paris-3. Elle forme des enseignants de FLE-S-M, FOS..., depuis 25 ans, avec un enthousiasme renouvelé par la diversité des étudiants, désormais, et plus qu'avant, mondiaux grâce aux technologies. Nombreuses publications scientifiques en sciences du langage et didactique du français.

Serge Borg est Professeur des universités, spécialiste des politiques linguistiques éducatives et de didactique des langues, directeur du département de français langue étrangère de l'université de Franche-Comté à Besançon et chercheur au laboratoire ELLIADD, responsable de l'axe : « Politiques linguistiques et contextes éducatifs » au sein du pôle CLD (contextes, langages, didactiques). Président du

Forum mondial Heracles, il est également vice-président fondateur du GERFLINT. Il est l'auteur d'un ouvrage sur La Notion de progression (Didier 2001). Directeur du centre de linguistique appliquée - CLA de l'université de Franche-Comté à Besançon (2004 à 2008), il exerce parallèlement les fonctions de vice-président délégué aux relations internationales et à la Francophonie. Il possède une longue expérience de la coopération culturelle, universitaire, linguistique et éducative, au sein du Ministère français des affaires étrangères et du développement international, pour lequel il exerce de multiples fonctions au sein des établissements de son réseau culturel, depuis plus de 25 ans. A ce jour, il a réalisé plus de 100 missions de formation, d'expertise, d'audit et de conseil dans le monde. Depuis 2013, il est également expert auprès de l'Institut Français.

Jacques Cortès est Professeur émérite de l'Université de Rouen (Linguistique générale, linguistique française et Didactologie des Langues-cultures). Après une carrière à l'étranger (Algérie, Japon, Maroc, Zaïre) pour l'Unesco, il a dirigé le CREDIF (Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français, à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud de 1973 à 1986, puis le French American Institute for International Studies (FAIS) pour le compte de la Mission Laïque Française, de 1986 à 1989, créant et animant, pendant 3 ans, à partir de Houston (Texas) la revue Pages d'Écritures (27 numéros publiés). Nommé Professeur à l'ENS de Saint-Cloud en 1983, il demande et obtient quelques années plus tard sa nomination à l'Université de Rouen où sa présence et sa compétence permettent la création d'un Institut de Français Langue étrangère dans le cadre du DESCILAC (Département des Sciences du Langage et de la Communication). En 1998-99, il fonde le GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau qui compte aujourd'hui 32 revues internationales autonomes réparties sur les 5 continents et une collection scientifique. Disciple d'André Martinet pour la linguistique Générale, il est co-auteur de la Grammaire Fonctionnelle du Français (Didier). Il se réclame aujourd'hui de la pensée d'Edgar Morin et défend avec conviction la théorie de la complexité, notamment pour toutes les recherches scientifiques touchant à l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères. Nombreuses publications en France et à l'étranger.

Jacques Demorgon, Paris Sorbonne, philosophe et sociologue aux universités de Bordeaux 3, Reims et Paris 8, intervenant à l'Unesco et en entreprise mondiale : Schneider Electric, Basf, Crédit Agricole. Aussi à l'Ena, l'Enm, l'Ensa, l'Enap. Avec le soutien des Offices des Jeunesses franco-allemand, franco-québécois, germano-polonais, il a animé en équipe pluridisciplinaire internationale, sur plus de trois décennies, des séminaires expérimentaux de rencontres résidentielles, périodiques

et de longue durée. Les résultats ont été publiés en revues et en livres. Ainsi, chez Economica, *l'Homme antagoniste* (à paraître en 2016), *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques* (2015), *Déjouer l'inhumain. Avec E.Morin*. Préface de Jacques Cortès (2010), *Critique de l'interculturel* (2005). Ils ont fait l'objet d'analyses et de présentations dans divers ouvrages dont, édité par le Conseil de l'Europe, *Intercultural Learning*, traduit en quinze langues. Jacques Demorgon est rédacteur en chef de la revue *Synergies Monde Méditerranéen* du Gerflint.

Clara Ferrão Tavares est docteur en didactologie des langues-cultures (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France) ; ancien professeur à l'Institut polytechnique de Santarém (Portugal) ; fondatrice et ancienne directrice d'*Intercompréhension - Revue de didactique des langues* (Portugal) ; chercheur du Centre de recherche en didactique et technologie dans la formation des formateurs de l'Université d'Aveiro (Portugal), rédactrice en chef de la revue *Synergies Portugal* du Gerflint depuis sa fondation. Ses principaux centres d'intérêt de recherche sont les suivants : non verbal, multicanalité, multimodalité, communication, média, formation des enseignants.

Claude Germain (doctorat de 3^e cycle en linguistique et PhD en épistémologie) est professeur titulaire à la retraite de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il possède une vaste expérience en didactique des langues et est l'auteur de nombreux articles et ouvrages, notamment *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, *Le point sur l'approche communicative*, *La grammaire* ; il a aussi donné de nombreuses conférences dans plusieurs pays. Avec Joan Netten, il a conçu une nouvelle façon d'enseigner une langue seconde ou étrangère, l'approche neurolinguistique (ANL), et a été activement impliqué dans l'implantation de ce programme dans toutes les provinces et territoires canadiens. L'ANL, expérimentée depuis 2010 en milieu universitaire chinois, est également appliquée à l'enseignement d'autres langues, comme l'anglais, l'espagnol et diverses langues autochtones du Canada.

François Mariet est spécialiste de l'analyse et de la gestion des médias. Professeur des Universités (Paris Dauphine), il est auteur d'un ouvrage de référence sur "La télévision américaine/ Médias, marketing et publicité" (éditions Economica). Président du Conseil scientifique de l'Institut de Recherche et d'Études Publicitaires, il est membre du Comité scientifique du Centre d'Études des Supports de Publicité. Il tient chaque semaine un double blog professionnel consacré à l'économie et la gestion des médias, *MediaMediorum* (<http://mediamediorum.blogspot.fr/>) et aux lectures d'ouvrages sur les médias (<http://mediamediorum-lectures.blogspot.fr/>). Twitter: @Mediamediorum.

Laurence Vignes est maître de conférences en Sciences du langage à l'Université de Rouen (France) où elle enseigne depuis 1991. Ses recherches portent sur l'analyse des discours de l'environnement, dans la continuité de sa thèse. Elle explore la diffusion et le fonctionnement d'arguments écologiques dans différents types de discours (politique, publicitaire, d'entreprise). Son expérience étendue en didactique du FLE, auprès de publics d'une grande variété de langues-cultures, lui permet de publier également dans ce domaine.

Consignes aux auteurs

Revue Synergies Europe

ISSN : 1951-6088 / ISSN en ligne : 2260-653X

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.europe.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

- 19** Pour un article de périodique
Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.
- 20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.
- 21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>
- 22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.
- 23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.
NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.
- 24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.
- 25** Une fois publié et numérisé par le Gerflint, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Europe, n° 10/2015
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

Publications du GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest
Synergies Afrique des Grands Lacs
Synergies Algérie
Synergies Argentine
Synergies Amérique du Nord
Synergies Brésil
Synergies Canada
Synergies Chili
Synergies Chine
Synergies Corée
Synergies Espagne
Synergies Europe
Synergies France
Synergies Inde
Synergies Italie
Synergies Mexique

Synergies Monde
Synergies Monde Arabe
Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Pays Germanophones
Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Pays Scandinaves
Synergies Pologne
Synergies Portugal
Synergies Roumanie
Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies Sud-Est européen
Synergies Tunisie
Synergies Turquie
Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Europe, n° 10/2015

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM2E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2015

Achevé d'imprimer en décembre 2015 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Louis Porcher ne s'est jamais laissé enfermer dans une spécialité conceptuelle ou disciplinaire. L'épigramme était une de ses armes préférées contre la balourdise des convaincus. C'était, à sa manière, un humoriste et un polémiste redoutables comme l'indique ce petit texte (légèrement retouché) où il évoque la poésie « constamment tiraillée entre deux secteurs fondamentaux de la connaissance : celui de l'art et celui du langage..., donc presque toujours prise entre deux feux, coincée entre le mysticisme de l'esthétisme et les courtes vues de quelques positivistes revanchards ». Et l'épigramme arrive comme un boulet : « les uns (les esthètes) s'enchantent de ne rien comprendre à ce qu'ils disent, en savourant les frissons délicieux de ceux qui les regardent en ayant l'impression de comprendre ; les autres (les positivistes) se demandent gravement ou l'écume aux lèvres, si « *aboli bibelot d'inanité sonore* » ce ne pourrait pas être, au fond, un simple canular d'étudiant ».

C'est dans cet esprit à mi-chemin entre raison et imagination qu'il faut lire ce recueil d'études, recherches et réflexions que nous dédions à la pensée à la fois légère, souriante, pénétrante et tenace de Louis Porcher.

Jacques Cortès

Références du texte cité : *Poèmes à l'école*, Bernard Blot, Louis Porcher, Armand Colin/ Bourrelier, Paris, 1980.