

## 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.