

Que faut-il entendre par «centration sur » ? Il s'agit tout simplement de désigner une force dominante dans l'acte éducatif, de localiser la polarisation pédagogique et de cibler où ladite « force » prend sa source et par où chemine le message au sein de l'enseignement que l'on dispense. Pour ce faire, nous partirons des hypothèses de L. Porcher, afin de parcourir le champ épistémologiquement circonscrit par ces six forces de centration, qui constitue l'entité dynamogène que l'on nomme «progression ». Par «dynamogène », il faut comprendre que nous sommes en présence d'un vecteur potentiel constitué par ces forces de centration, lesquelles, en se combinant à des degrés divers, engendrent une dynamique acquisitionnelle et une énergie motrice dans l'engrammation du savoir.

### 1.1. La centration sur l'enseignant

C'est celle qui a toujours prévalu depuis la philosophie de l'éducation des humanités gréco-latines jusqu'à la méthodologie traditionnelle du début du XX<sup>ème</sup> siècle et qui plaçait le « maître » au cœur du dispositif éducatif. «Dans la mesure où, en effet, l'enseignement est dispensé par un seul individu et que celui-ci 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 », écrit L. Porcher (1974).

Fortement remise en cause par la philosophie du moindre dirigisme et de la non-directivité des années soixante-dix, cette force de centration n'en demeure pas moins latente dans les pratiques de classe avec ce que les sciences de l'éducation appellent la loi d'isomorphisme, c'est-à-dire, la reproduction, par l'enseignant, des procédés d'apprentissage qui ont présidé à sa propre formation.

Dans notre analyse, nous distinguerons deux orientations majeures :

A – la première, vers le maître – catalyseur qui inféode son enseignement à ses propres représentations mentales ;

B – la deuxième, vers l'enseignant – « médiateur des échanges », à la fois agent et acteur du projet éducatif.

## **1.2. La centration sur l'apprenant.**

C'est la centration qui prévaut depuis que le positivisme a laissé la place au cognitivisme, désormais de rigueur dans les théories didactiques qui prennent l'intériorité du sujet apprenant comme centre de perspective. L'individu est au cœur des préoccupations éducatives, avec la prise en compte de facteurs d'ordre biographique : âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle ; d'ordre biophysique et neuro-psychologique, avec l'étude des stimuli ; d'ordre affectif : attitude, motivation, etc.

Si les stratégies d'acquisition demeurent la priorité, il convient d'ajouter que dans la mesure où l'enseignement-apprentissage de la langue-cible se fait, en grande partie, en milieu scolaire, c'est également l'individu, au sein du groupe-classe, qui fait l'objet de recherches psychosociologiques dans ce type de centration. « La dynamique de groupe, la recherche institutionnelle, la pédagogie de groupe, manifestent avec éclat aujourd'hui l'existence et les exigences de ce soubassement psychosociologique » écrivait Louis Porcher (1974). Force est de constater que ces réalités sont plus que jamais d'actualité.

La centration sur l'apprenant sera envisagée tantôt du strict point de vue individuel (A) et tantôt au sein du groupe-classe (B), avec tout ce que cela implique au niveau de la taxinomie de son profil et de son appétence au savoir.

## **1.3. La centration sur l'instrument éducatif**

Elle donne la primauté au médium dans la pure lignée de Mac Luhan et se résume dans la célèbre formule : « Le message, c'est le médium ». On connaît les engouements successifs qu'a connus la didactique des langues pour le tourne-disque, la radio, le magnétophone, le laboratoire de langues, jusqu'à l'ordinateur avec multimédia, cédérom et Internet. La fascination pour les nouvelles technologies éducatives a toujours été un fidèle compagnon de route tout au long de l'histoire des méthodologies.

Dans ce type de centration, les instruments sont réputés induire par leur structure même, des conduites pédagogiques correspondant à des phases d'apprentissage : « 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. En outre, ils sont éventuellement susceptibles d'avoir des vertus éducatives telles qu'il est fécond de se plier à leur contrainte (de type technologique, par exemple) et donc finalement de leur subordonner la forme même de l'enseignement » (L. Porcher, 1974). Les auto-apprentissages, les espaces multimédias et l'enseignement à distance ne font qu'accentuer cette force de centration.

La centration sur l'instrument éducatif sera appréhendée dans sa version intégrée (A) audiovisuelle, multimédia, etc. mais aussi dans sa version «éclatée» (B) : son, image fixe, image mobile, didacticiel, etc.

#### **1.4. La centration sur la matière à enseigner**

Ce type de centration se focalise sur le découpage et le tri du matériau linguistique, comme ce fut le cas lors des deux temps forts dans l'histoire récente de la didactique des langues, sous l'impulsion d'une volonté politique, avec la constitution du Français Fondamental (P. Rivenc 2003) par le CREDIF et plus tard avec l'élaboration d'*Un Niveau-Seuil* (Didier 1976) et autres *Thresold Level* (Van Ek, 1977) par le Conseil de l'Europe. Il s'agit essentiellement de trier et de redécouper le matériau linguistique, soit dans une perspective minimaliste pour lui donner la plus large diffusion, soit dans une perspective fonctionnaliste et communicativiste avec les actes de parole.

C'est ainsi que L. Porcher écrit : « 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 convenu d'appeler un découpage de la matière et donc, fondamentalement, une analyse épistémologique correcte de ce champ de connaissance, de façon à repenser les articulations constitutives du domaine considéré (...). Elaborer concrètement une progression pédagogique consiste alors à poser en amont ce qui est nécessaire à la compréhension de l'aval » (idem).

La centration sur la matière à enseigner s'articulera autour du pôle spécifique (A) : langue sectorielle, français fonctionnel ; et du pôle libre (B) : langue courante, communication générale.

#### **1.5. La centration sur la méthode**

Elle consiste à inféoder l'acte d'enseignement à des options théoriques établies devant obéir à des pratiques, des procédés et des techniques de classe, mais obéir aussi à une option théorique claire et se fixer un ou plusieurs objectifs précis – le postulat étant que seule une méthode raisonnée peut engendrer un apprentissage efficace. Les méthodes traditionnelles, directes, audiovisuelles en sont, entre autres, les plus représentatives. Ainsi, « 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 la 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 » (idem).

La centration sur la méthode s'identifiera sur le registre du « constitué » (A) : principes, procédés et techniques fermés ou sur celui de « l'éclectique » (B) : démarche

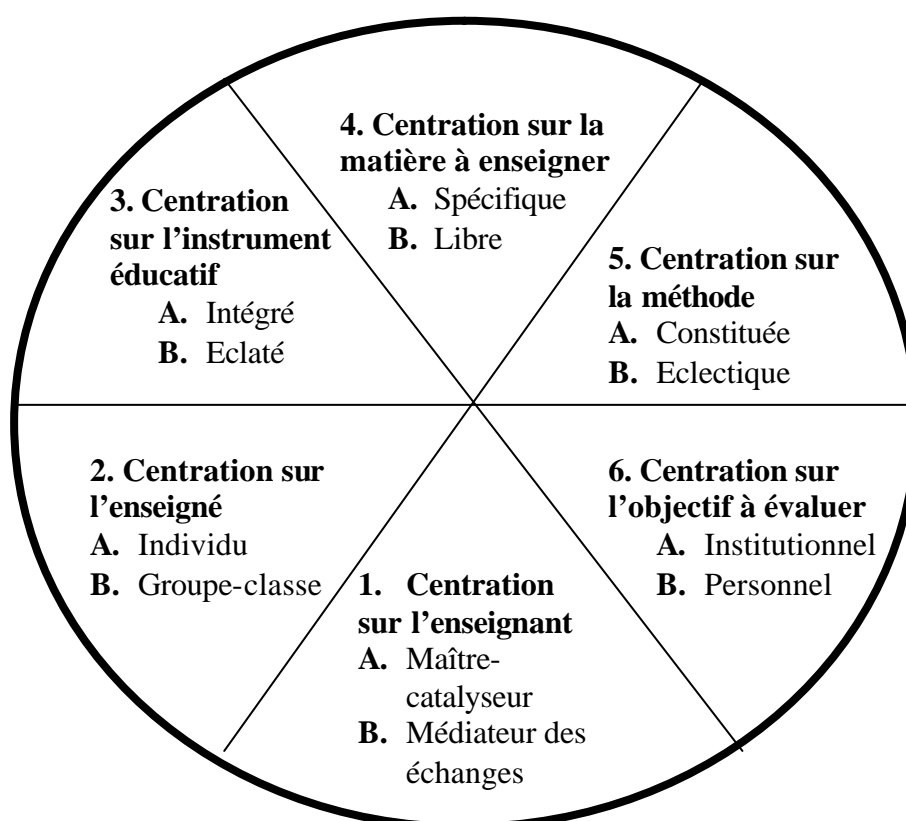
cohérente et orientée faisant appel à des procédés et des supports riches et variés, venus d'horizons divers.

### 1.6. La centration sur l'objectif à évaluer

Cette dernière place la progression dans la sphère de la docimologie, science de l'évaluation qui propose un parcours d'apprentissage à tout moment mesurable sur une échelle de valeurs préalablement définie avec, en toile de fond, le principe de certification des acquis. Diplômes de compétences en langues, DELF, DALF, de la CCIP, en apportent la preuve, au point de régir la progression des récents manuels de langues ainsi que l'articulation des cursus d'enseignement institutionnels ou non. « A brusquement surgi 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 (...). La position de l'évaluateur se résumerait sommairement ainsi : pour enseigner, il faut savoir d'où l'on part, où l'on va, et comment l'on passe du départ à l'arrivée. Le mot «savoir» doit être pris ici en son sens rigoureux, c'est-à-dire en tant que connaissance opératoire, rationnellement définissable, mesurable et transmissible à chacun par un raisonnement discursif réglé. Alors s'ajoute un nouvel élément : il faut être en mesure de repérer scientifiquement, à chaque instant, le lieu où l'on est parvenu, c'est-à-dire exactement en quel point de la progression l'on se trouve » (idem).

La centration sur l'objectif à évaluer distinguera, quant à elle, une dominante « certification institutionnelle » (A) et une dominante « formation personnelle » (B).

*Schéma des différentes centrations de la progression*



## **2. Construire des entités progressives cohérentes**

Au terme de la définition de ces six «paliers » de progression et de leurs déclinaisons respectives, il convient à présent de construire des «entités progressives » en fonction de contextes éducatifs donnés à partir du nouvel appareillage de mesure que constitue la superposition de ces différents «paliers ».

En effet, il résulte de cette opération, la création d'un nouvel appareillage de contrôle et d'orientation sous la forme d'un «cadran curriculaire », puis d'un «sextant curriculaire », indispensables pour tracer des itinéraires et des parcours aussi cohérents que possible. Dans le prolongement de cet appareillage, nous proposerons également un instrument d'analyse sous forme de grille qui, elle aussi, constitue une matrice d'évaluation et un repère fiable pour avoir une vision globale de la dynamique progressive. Ces outils s'appliquent, comme nous le verrons, non seulement à un simple manuel de langue mais également à un programme éducatif donné ou à une instruction officielle. Il intervient depuis la plus petite unité de mesure qu'est la sélection de la matière à enseigner jusqu'aux instructions officielles et autres directives qui fixent le projet éducatif.

### **2.1. Le cadran curriculaire**

Nous avons délibérément opté pour cette appellation, d'une part parce qu'elle reflète les représentations circulaires des différents «paliers » de progression et d'autre part, parce qu'elle évoque, à point nommé, un instrument de navigation, à savoir le cadran de la boussole, bien connue pour éviter de se perdre en mer et pour garder le cap. Dans l'océan souvent houleux de la notion progression, les tempêtes ne sont pas rares, d'où l'intérêt de se doter d'outils aptes à orienter les différents partenaires du système éducatif et de leur éviter de faire fausse route dans l'élaboration d'entités progressives.

Ainsi, la juxtaposition de nos différents schémas sur la sélection, la gradation, le syllabus, la programmation, le curriculum et la progression, donnent naissance au « cadran curriculaire » que nous matérialisons par le schéma ci-après.

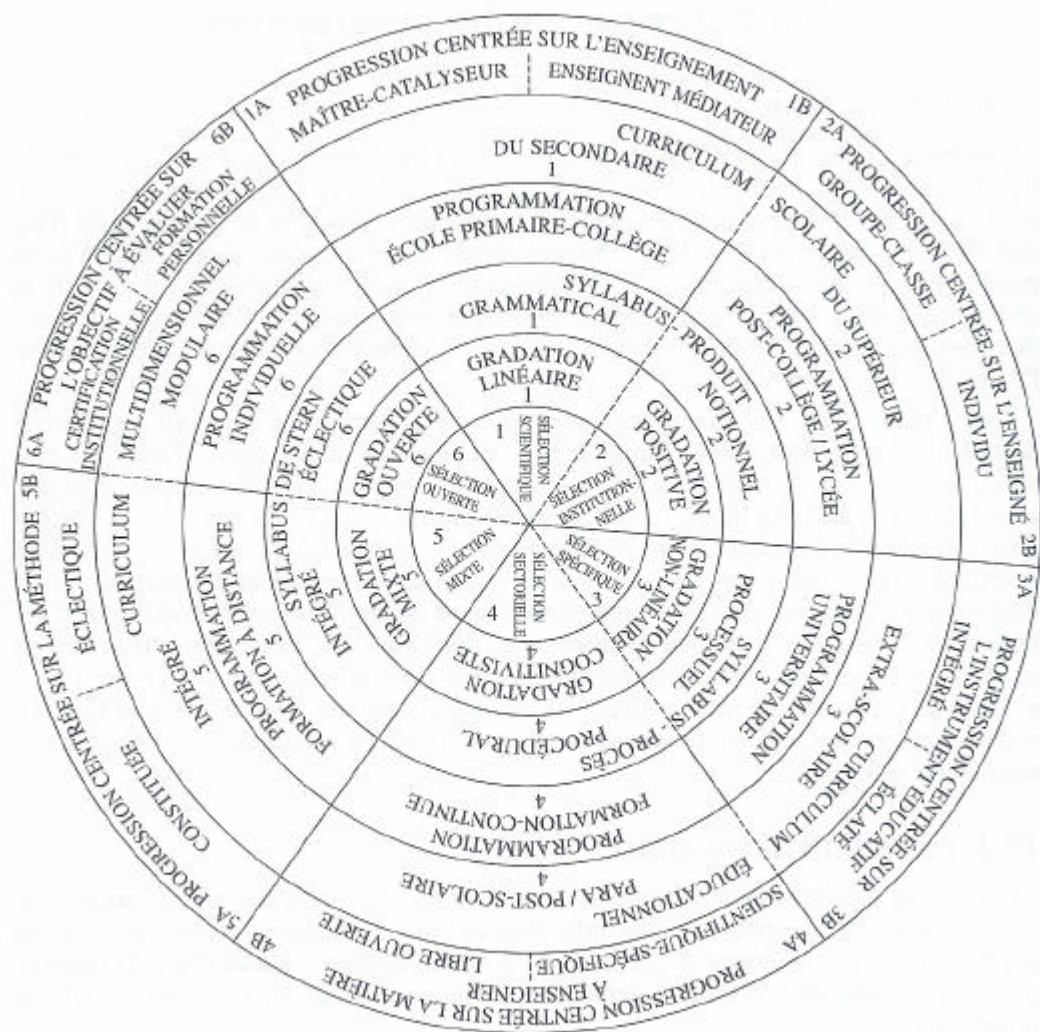
Elaborer une entité progressive reposera essentiellement sur la recherche d'une cohérence dans l'articulation générale des différents paliers. Trop souvent, des dysfonctionnements naissent par manque de coordination entre ces différents niveaux, ce qui engendre inévitablement des tiraillements douloureux entre l'enseignant, jugé alors « inefficace » ; l'apprenant, accusé de ne pas « suivre » ; la méthode, dénoncée comme étant « inadaptée » ; l'institution scolaire tout entière, suspectée d'être en « inadéquation » avec son

temps. Ces discordances sont désormais bien connues et sont très souvent le fruit de l'absence de cohérence curriculaire et progressive.

Alors que les instructions officielles définissent les objectifs à atteindre et que les manuels fixent la matière à enseigner dans cette perspective, rien au milieu ne fait le lien, le trait d'union, pour aller d'un point à l'autre. Le curriculum est, on ne peut plus approprié pour combler cette lacune et pour matérialiser les voies successives de passages obligés, en nous permettant ainsi de mieux identifier la cohérence, sur une unité de mesure plus ciblée que nous appelons un « sextant », c'est-à-dire, un sixième de notre cadran curriculaire gradué (afin de rester dans la terminologie propre aux instruments de navigation).

En effet, l'exigence de cohérence doit se faire ressentir sur les six niveaux : sélection – gradation – syllabus – programmation – curriculum et progression, car si la dominante insufflée du haut ou de la base, connaît une interférence à un quelconque niveau, c'est toute la chaîne qui en subit les conséquences et qui s'en trouve déstabilisée et atteinte.

*Cadran curriculaire*



## 2.2. Le sextant curriculaire

Construire une entité progressive cohérente, à partir de scénarios curriculaires que nous pouvons simuler sur notre cadran, suppose, comme nous l’avons vu, une harmonie programmationnelle, « syllabaire » (l’adjectif reste à inventer), organisationnelle (gradation) et sélective (inventaire). C’est au sextant curriculaire (en gris sur nos cadrans), qu’il incombe de matérialiser et de veiller à cette cohérence. C’est de son homogénéité vectorielle que dépendra l’entité progressive, et du remembrement des différentes variantes qu’il convoque que se consolidera la projection curriculaire.

Pour illustrer notre réflexion et le caractère opératoire de cet appareillage, nous analyserons ci-après trois scénarios curriculaires, afin de fournir à nos lecteurs des exemples de configurations disparates allant de la réussite à l’échec. Nous baptiserons :

- le premier : scénario cohérent ou « harmonieux »
- le second : scénario défectueux ou « lacunaire »
- le troisième : scénario entravé ou « catastrophe »

Souplesse, fluidité et cohérence sont de rigueur dans cette entreprise de balisage, car nous rappelons que c'est tout aussi bien à partir d'un manuel, donc d'un cours (du bas vers le haut), d'un programme (milieu) ou d'une instruction officielle (du haut vers le bas) que l'analyse peut se développer.

### 2.2.1. Le scénario cohérent ou « harmonieux »

Imaginons un ensemble pédagogique (manuel « A » / niveaux 1 et 2, cassettes audio, vidéo, cédérom) conçu à partir d'une sélection scientifique de type institutionnel (*Un Niveau Seuil*). Sa gradation s'affiche comme non-linéaire (en spirale : non-additivité des éléments à enseigner), son syllabus se veut notionnel (actes de parole), sa programmation est intensive dans le cadre de la formation continue pour adultes (semestrielle à raison de quinze heures par semaine). Il s'inscrira ainsi dans le curriculum éducationnel postsecondaire et dans une triple centration de la progression :

- sur l'enseigné : en tant qu'individu et dans le cadre du projet personnel et professionnel sur l'apprenant ;
- sur la matière à enseigner : libre (langue générale, communication courante, champs lexicaux ouverts à la vie quotidienne) ;
- sur l'objectif à évaluer : certification institutionnelle (obtention d'un DCL : diplôme de compétences en langue, DELF, DALF, CCIP, etc.).

Pour une meilleure lisibilité du scénario curriculaire étudié, nous proposerons toujours une réécriture sous la forme d'un schème qui résume le parcours de l'entité progressive. Nous utiliserons pour dénommer chaque palier, les abréviations suivantes :

Sélection = Sel. / Gradation = Grad. / Syllabus = Syll. / Programmation = Progra. / Curriculum = Curr. / Progression = P. / Centractions = elles seront désignées par les chiffres et les lettres qui figurent sur le cadran curriculaire général des différentes centractions de la progression.

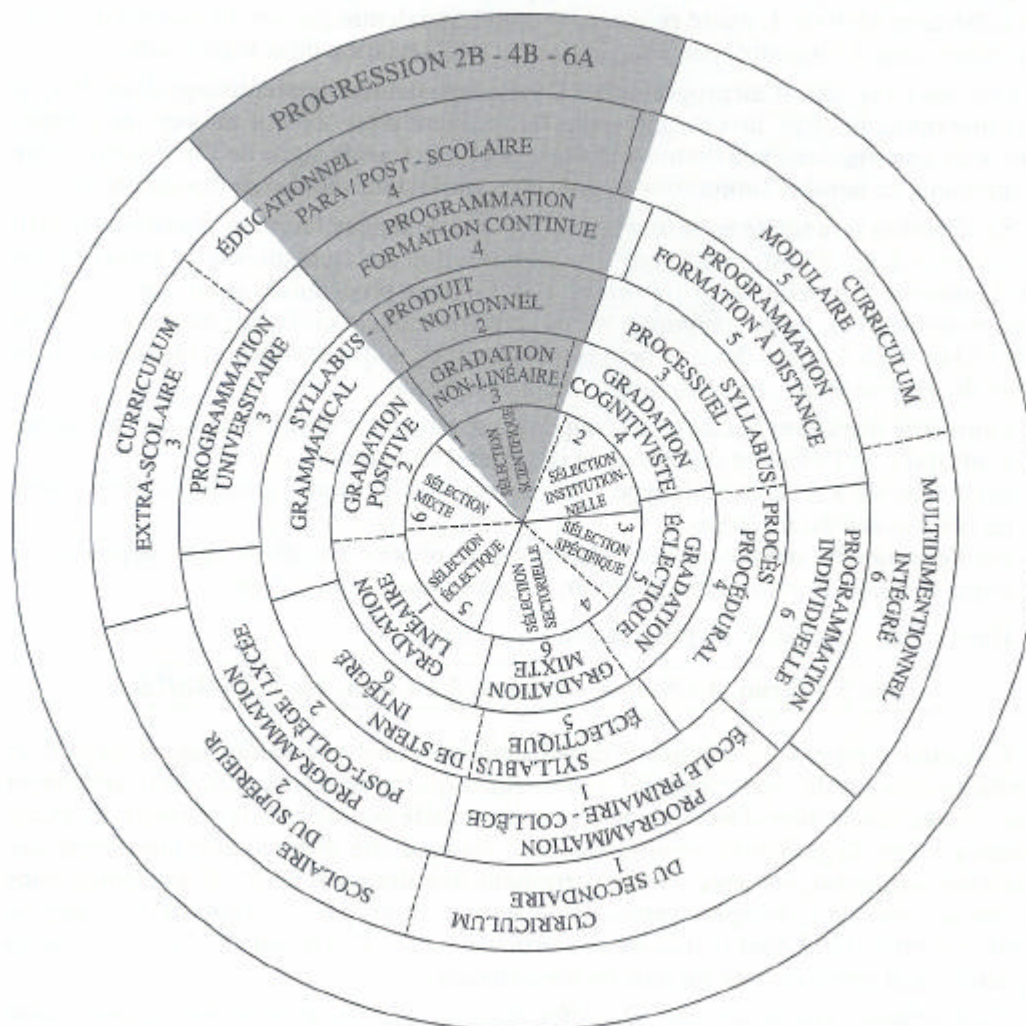
Ce scénario que nous venons de simuler se réécrira selon le schème de progression « x » suivant :

<b>Sel. 1 + Grad. 3 + Syll. 2 + Progra. 4 + Curri. 4 = P. 2B / 4B / 6A</b>
--

Nota : la progression étant toujours polycentrique, nous regrouperons les différentes centractions au sein du même sextant dans le dernier cercle, en reportant sous forme de chiffres et de lettres les progressions auxquelles il renvoie dans le cadran curriculaire général des différentes centractions de la progression.



## Scénario cohérent



### 2.2.2. Le scénario défectueux ou « lacunaire »

Il se caractérise par l'inadéquation d'un palier, ce qui engendre une défectuosité dans la cohérence globale. L'entité progressive est alors ralentie par une lacune segmentale, un hiatus dans l'itinéraire, une interruption ou une déviation dans le parcours.

Prenons l'exemple d'un programme « y » d'enseignement-apprentissage d'une langue vivante optionnelle au niveau universitaire, se fixant pour objectif majeur une compétence de communication à dominante orale et placée sous le signe de l'interaction entre apprenants en nombre limité, sous l'égide d'un professeur médiateur des échanges.

Sa sélection sera mixte pour toucher un registre de langue large ; sa gradation cognitiviste, car le degré d'abstraction et de conceptualisation des étudiants dans l'appréhension de la matière à enseigner est très élevé ; son syllabus procédural : défini par les tâches communicatives ; sa programmation universitaire : cycle court sur deux ans de type

DEUG ou BTS à raison de deux heures par semaine ; son curriculum : scolaire mais relevant du supérieur.