

Parcours didactiques et cohérences curriculaires
ou
La notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation

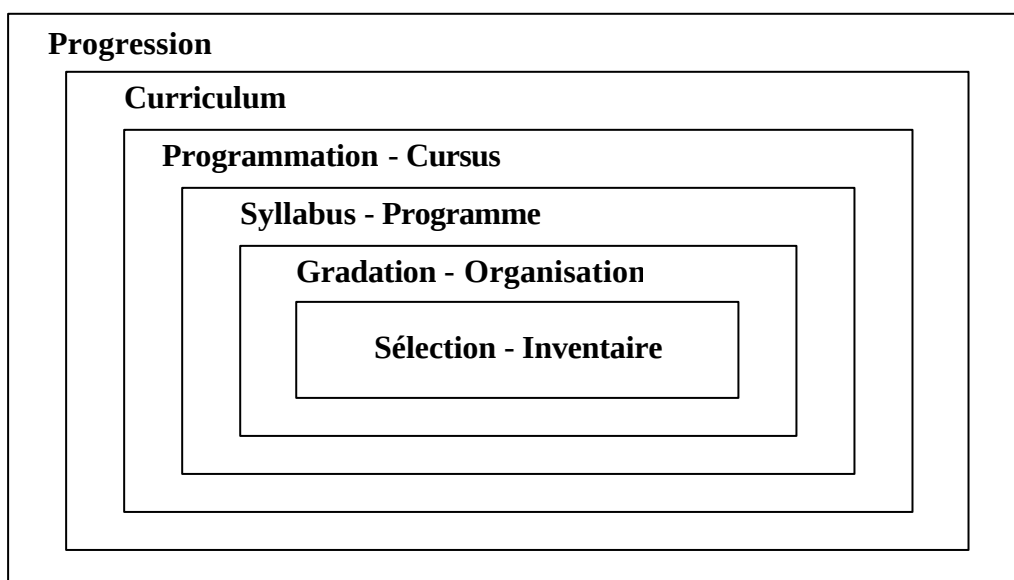
Serge Borg

Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale
Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Turin (Italie)

Les entrées pour mesurer la notion de progression en didactique des langues sont multiples et complexes. Depuis les parcours positivistes et linéaires fondés sur les supposées lois d'additivité (J.Cortès 1987) des propriétés élémentaires (les parties du discours), en passant par les itinéraires « en spirale » prônés par les approches communicatives et cognitivistes (E. Bérard 1987), jusqu'aux « micro - grammaires » que tentent d'exhumer et de formaliser les actuelles recherches sur l'acquisition des langues (D.Veronique 2000), force est de constater que toutes ces entrées (où la description et la prescription ne trouvent pas leur pleine mesure combinatoire) confortent la notion de progression dans un flou pas forcément artistique, engendré par les théories du moindre dirigisme et de la non-directivité (E.Roulet 1976). La lecture à partir des différentes centrations (sur le maître, l'apprenant, l'instrument éducatif, la matière à enseigner, la méthode, l'objectif à évaluer), que l'on doit à Louis Porcher (1974) et qui trouve son prolongement dans la théorie du polycentrisme (S. Borg 2001), atteste que la notion est difficilement saisissable et quantifiable.

Dès lors, proposer un appareillage de mesure pour évaluer ce que nous appelons le « degré de cohérence progressive » d'un parcours didactique, n'est pas dénué de sens, dans la mesure où il nous invite à repenser l'acte d'enseignement-apprentissage dans une dimension moins sectorielle et statique que synergique et dynamogène, au sein de l'entité plus complète et innovante qu'est le « curriculum ». C'est l'objet de l'ouvrage publié par l'auteur de ces lignes, intitulé : *La notion de progression* (2001) dans lequel il propose de construire des « entités progressives cohérentes » en intégrant à la démarche, l'ensemble des composantes qui articulent la notion de progression.

Ces composantes, que nous nommons « paliers », intègrent les différentes phases du processus de progression dans des niveaux d'inclusions réciproques qu'illustre le schéma ci-après et à partir duquel nous allons les définir.

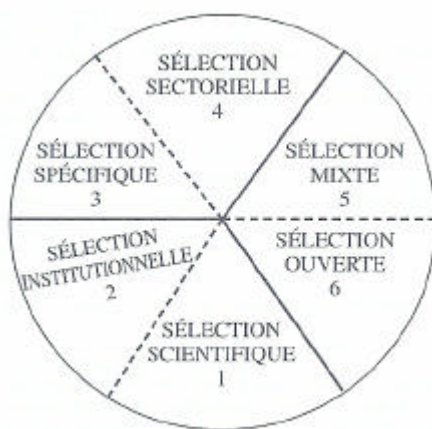


1. La sélection

Elle représente la première étape dans l'élaboration de toute progression par le tri qu'elle opère au sein du matériau (phonétique, morphosyntaxe, lexique, actes de parole, civilisation), dans la perspective d'établir le corpus de la matière à enseigner. On parle également d'« inventaire » et de « recueil », dans le cadre d'enquêtes ou de démarches d'investigation qui peuvent revêtir trois formes :

- scientifique et institutionnelle (ex : Le Français Fondamental, Un Niveau Seuil)
- spécifique et sectorielle (ex : français sur objectifs spécifiques, français des professions)
- mixte et ouverte (ex : registre standard, communication générale, éclectisme linguistique)

Schéma des différentes sélections



2. La gradation

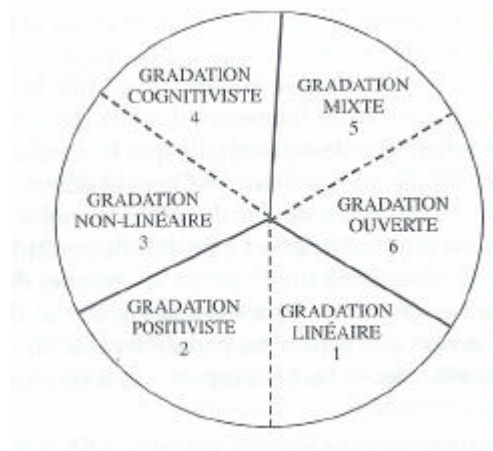
La « gradation des contenus » sélectionnés semble être l'expression qui traduit aujourd'hui le mieux la nécessité d'agencement après la première phase de la sélection-inventaire pour l'élaboration d'une progression. C'est ce que l'on retrouve à l'œuvre dans les discours : « La sélection et la gradation linguistique », titre C. Puren dans son ouvrage *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988) ou encore « sélection et organisation du contenu » (C. Germain 1993) ; et c'est toujours dans cet ordre que ces deux étapes sont évoquées, souvent avec une appellation circonvoisine pour définir « gradation », mais qui exprime toujours cette même idée de l'agencement de la matière à enseigner : « ...une sélection et une *répartition*, avec des décisions sur ce qu'il faut présenter en premier », écrit F. Cicurel (2000), ou encore « sélection, *organisation*, présentation des contenus langagiers et culturels » que propose R. Galisson dans son appareil conceptuel / matriciel de référence pour la didactologie / didactique des langues-cultures (R. Galisson 1990), en nous précisant également que la notion de progression relève de la catégorie éducative intitulée « objet », qui est « le but à atteindre par un sujet dans le cadre d'un projet éducatif ».

En effet, ces différentes appellations (répartition, organisation) recouvrent bel et bien une même réalité, qui est l'agencement, la répartition des contenus sélectionnés dans l'inventaire préalable et que l'on peut raisonnablement ranger sous l'appellation générique de « gradation », comme le confirme le *Dictionnaire de didactique des langues*, pour qui « gradation » signifie « mise en ordre des contenus à enseigner » (R. Galisson / D.Coste

1976). Cette mise en ordre des contenus peut revêtir des formes variées et obéir à des critères qui nous permettent de la classer en trois types de gradation :

1. Linéaire et positiviste (ex : du facile au difficile, du simple au complexe, du semblable au différent, du régulier à l'irrégulier, de l'utile à l'accessoire, de la sensibilisation à l'approfondissement du culturel)
2. Non-linéaire et cognitiviste (ex : progression « en spirales », approches notionnelles-fonctionnelles)
3. Mixte et ouverte (ex : l'éclectisme gestionnaire, approche métaméthodologique)

Schéma des différentes gradations



3. Le syllabus

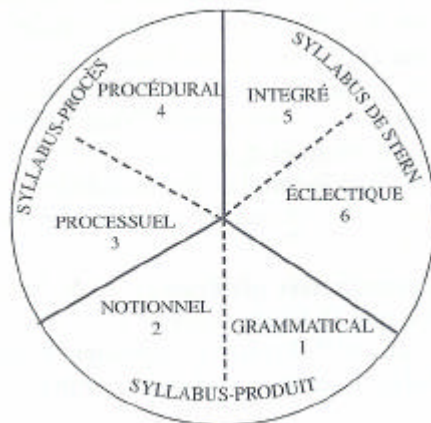
Sélection et gradation s'inscrivent dans un syllabus. Il s'agit d'un troisième palier qui préside à leur positionnement dans l'élaboration d'une progression. Si le terme « syllabus » était jusqu'ici rarement utilisé par les didacticiens français, à la différence de leurs homologues britanniques et nord-américains, son apparition progressive et sa diffusion dans les discours, depuis ces deux dernières décennies, tendent à le confirmer parmi les vocables auxquels on a désormais recours pour définir avec plus de relief (en terme de contenu) et plus d'orientation (en terme d'objectif à poursuivre) ce que nous nommons traditionnellement « programme ».

Sélection et gradation trouvent donc un premier ancrage dans le syllabus, ainsi que l'attestent les discours actuels tenus par les spécialistes du domaine comme C. Germain, qui souligne : « C'est ainsi que sélection et gradation des éléments linguistiques à enseigner auraient intérêt à être pensées en terme de quatre syllabi » (1993). Trois familles de syllabus s'affirment actuellement dans les discours :

1. le syllabus « produit » (ex : centration sur la matière à enseigner, sur l'axe grammatical, sur le notionnel - fonctionnel) ;
2. le syllabus « procès » (ex : centration sur les procédures, donc processuel, mais aussi sur la notion de « tâche », donc procédural) ;
3. le syllabus de Stern, élaboré dans le contexte linguistique et éducatif canadien (H.H Stern et Leblanc 1989) : syllabus langue, communicatif / expérientiel, formation langagière générale, culture et surtout l'intégration de ces quatre syllabi, d'où le nom de « syllabus »

intégré ». Il peut être aussi «éclectique », ex : combinaison uniquement de deux ou de trois de ces syllabus en fonction de contextes éducatifs donnés et hors Canada)

Schéma des différents syllabus



4. La programmation

Après la sélection, la gradation et l'orientation (syllabus) des contenus langagiers, une quatrième phase s'impose sur notre parcours avec ce qui apparaît dans le discours actuel comme la « programmation » dans la durée desdits contenus. En effet, pendant très longtemps, les spécialistes du domaine ont fait l'impasse sur cet aspect incontournable de la notion de progression, en s'en remettant le plus souvent à la variété des situations et des systèmes éducatifs. Mais la dimension temporelle est de plus en plus récurrente dans les discours parce que de nouvelles approches s'affirment en impliquant étroitement des facteurs comme le rythme, la périodicité, la fréquence et l'étalement dans le temps des contenus à enseigner.

La didactique des langues se tourne actuellement vers cette problématique de la distribution chronologique des contenus et l'appareil conceptuel / matriciel de référence pour la D/DLC (R. Galisson 1990) fait apparaître, à la huitième catégorie éducative, le « temps » (chronologique) et, au niveau des sous-catégories, le « temps physique (évaluation objective) : durée institutionnelle de l'enseignement / durée institutionnelle et personnelle de l'apprentissage ».

Un contenu convoque toujours, de fait, un contenant, de même qu'un signifié implique toujours un signifiant. Qu'on l'admette ou non, ce contenu est quantifiable en terme d'heures et se matérialise dans ce que le discours actuel définit par « programmation », propulsant le contenu, le programme, dans une dynamique qui trouve un écho favorable dans le terme « cursus » d'origine latine, signifiant « course ». La programmation s'inscrit dans la même logique du mouvement sous-tendu dans « syllabus » et insère à la fois le contenu, c'est-à-dire ce qui est au « programme » avec le support institutionnel-temporel dans lequel il s'intègre, c'est-à-dire le « cursus ».

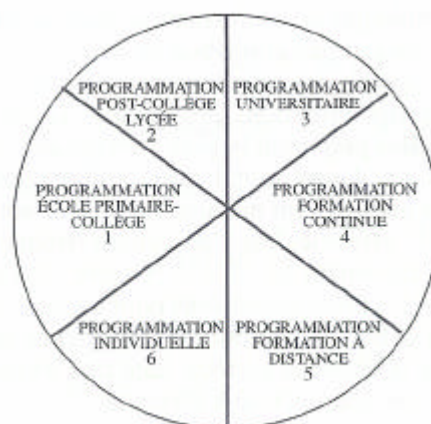
Les discours et les intitulés de communications et d'articles récents laissent clairement transparaître cet intérêt croissant pour la dimension temporelle dans l'enseignement-

apprentissage des langues. R. Porquier parle de «trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours » (1995). D. Coste écrit des « scénarios curriculaires » et E. Roulet pose la question suivante : «Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ? » (1995). Toutes ces préoccupations renvoient à la dimension temporelle qui apparaît désormais comme une composante inéluctable dans l'élaboration d'une progression, et la «sélection et la *répartition dans le temps* » (F.Cicurel 2000) sont désormais étroitement liées dans les réflexions sur les différentes configurations qu'ils peuvent offrir au syllabus.

Dans le système éducatif français, l'apprentissage des langues intervient à plusieurs niveaux et peut revêtir des formes multiples. Nous nous bornerons ici à les décrire dans leurs grandes lignes, sans polémiquer sur les découpages, les contenus, les certifications et les finalités éducatives. C'est ainsi que l'on peut légitimement recenser les programmations (cursus), institutionnelles ou non, dans lesquelles un enseignement de langue est dispensé :

1. programmations «école primaire – collège » (ex : enseignement précoce / CEI – CM2 et dans le premier cycle : classes de sixième, de quatrième pour la LV1 et LV2) ;
2. programmations «post - collège / lycée » (ex : poursuite de l'étude de la ou des langues vivantes apprises au collège pendant les trois années qui mènent au baccalauréat, début de l'apprentissage d'une LV3 en classe de seconde, étude des langues vivantes dans les formations courtes à visée professionnelle, CAP – BP) ;
3. programmations universitaires (ex : BTS, IUT, DEUG, Licence, Maîtrise,...et ce, en fonction des filières et des spécialisations suivies) ;
4. programmations «formation continue pour adultes » (ex : les groupes d'établissements publics - GRETA - gérés par les délégations académiques aux formations continues DAFCO) ;
5. programmations « formation à distance » (ex : le centre national d'enseignement à distance CNED) ;
6. programmations individuelles (ex : les autoformations).

Schéma des différentes programmations



5. Le curriculum

Le terme «curriculum » est de plus en plus utilisé en didactique des langues vivantes pour désigner un ensemble de réflexions et d'orientations visant à établir un parcours d'enseignement-apprentissage en termes de projets et de finalités éducatives déterminés. Le curriculum fixe ces projets, ces finalités et constitue le fil conducteur des autres instances ou étapes auxquelles il préside (sélection, gradation, syllabus et programmation), en intégrant des paramètres externes (philosophie de l'éducation, politiques, économiques, institutionnels) et internes (méthodologie, psycholinguistique, psychopédagogie, linguistique appliquée...) de la didactique des langues.

Parce qu'il reste ouvert et à l'écoute de ces différentes composantes externes et internes qu'il actualise en permanence, le curriculum se place, à l'instar du syllabus, dans la même sphère du dynamique et dans une démarche qui intègre les différentes évolutions que chacune de ces composantes subit. Il est le passage obligé pour la traduction de ces variations en vue de développer des itinéraires et des scénarios, comme le met en évidence son appellation anglo-saxonne « curriculum development », c'est-à-dire, l'art d'élaborer des parcours d'enseignement-apprentissage.

En envisageant le curriculum conçu comme un processus d'innovation permanent, D. Coste s'appuie sur la définition du curriculum donnée par R.K Johnson, pour souligner le fait que celle-ci est révélatrice dans la mesure où «le mot curriculum, défini ici dans son sens le plus large, désigne tous les processus pertinents de prises de décision opérées par tous les agents concernés. Les produits de ces processus de prise de décision existent généralement sous une forme concrète et peuvent être observés et décrits : par exemple, les documents d'orientation politique, les syllabus, les programmes de formation d'enseignants, les manuels et les matériaux pédagogiques, les actes d'enseignement et les actes d'apprentissage » (1995).

Ainsi, le curriculum apparaît désormais comme l'antichambre didactique de toute progression et fait actuellement l'objet d'investigations poussées car, à travers lui, c'est toute la didactique des langues qui est convoquée dans une perspective de remembrement et de cohérence en terme de contenu, d'articulation et de projet. Les instructions officielles sont autant d'orientations révélatrices et de témoignages concrets qui traduisent la philosophie de l'éducation et la mise en œuvre d'un curriculum (conscient ou non). Les recherches actuelles le font apparaître dans toutes ses facettes et parlent de curriculum formel, de curriculum réel ou encore avec Bartlett et Butler de curriculum projeté (« designed »), élaboré (« developed », mis en actes (« enacted »), reçu (« received ») et évalué (« assessed »).

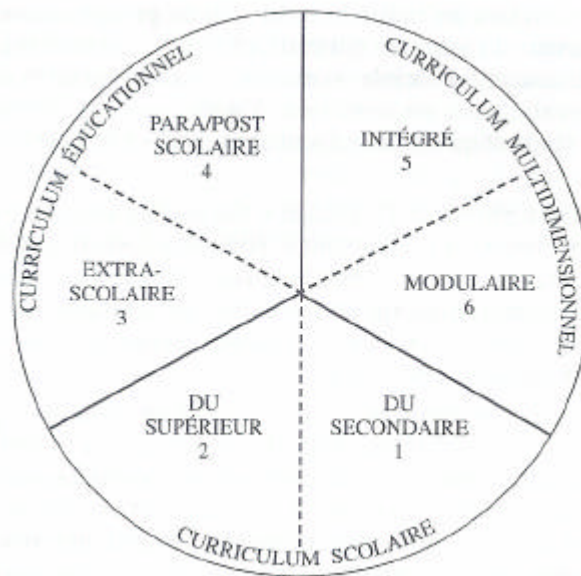
Pour notre part, nous procéderons à un regroupement en trois pôles dans le prolongement de nos analyses et de nos orientations précédentes en identifiant :

1. un curriculum scolaire du secondaire et du supérieur (ex : pour le secondaire, enseignement des langues à visée généraliste jusqu'au Brevet des collèges, puis linguistique, culturelle et intellectuelle jusqu'au baccalauréat / pour le supérieur : littéraire, scientifique, juridique, économique,...en fonction des filières universitaires suivies) ;
2. un curriculum éducationnel : extra-/para- et post-scolaire (ex : pour l'extra-scolaire, c'est la prise en compte de paramètres tels l'expérience et l'éducation familiale, l'histoire et les contacts intergénérationnels, l'émigration, l'appartenance à un environnement plurilingue

et pluriculturel / pour le parascolaire et le postscolaire, c'est l'insertion des données relatives aux voyages et séjours à l'étranger, à l'expatriation, au passage d'un environnement monolingue à un environnement plurilingue et pluriculturel, la lecture, les centres d'intérêt, la relation aux médias, etc.) ;

3. un curriculum multidimensionnel : intégré ou modulaire (ex : les quatre syllabi intégrés de Stern et la philosophie de l'éducation intégrative propre à la situation du Canada / le Cadre européen commun de référence, qui prône le plurilinguisme et le pluriculturalisme).

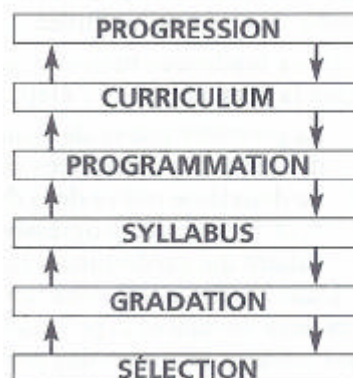
Schémas des différents curriculums



6. La progression

A la lecture des différentes phases qui construisent la notion de progression (sélection, gradation, syllabus, programmation et curriculum), un constat majeur s'impose. Il y a bien une force dynamogène et motrice qui arpente verticalement (dans un mouvement ascendant-descendant) les différents paliers, une entité supérieure à toutes les autres, à la fois centripète et hologrammatique qui les anime, les dirige, les façonne. Cette force, cette entité supérieure, c'est la progression.

Mouvement hologrammatique



C'est la lecture de cette notion, à partir des différentes centrations : sur le maître, l'apprenant, l'instrument éducatif, la matière à enseigner, la méthode, l'objectif à évaluer, que nous avons retenue (L. Porcher 1974) et qui, comme nous le signalions en début d'article, trouve son prolongement dans la théorie du polycentrisme (S. Borg 2001).

En effet, l'acte éducatif, en fonction des différentes configurations auxquelles il est confronté, privilégie certaines centrations par rapport à d'autres. Le jeu tournant des polarisations se recompose sans cesse en fonction de la variété des situations d'enseignement-apprentissage (institutionnel, privé, du primaire, du secondaire, du supérieur, initial, continu, avec ou sans examens, en présentiel, en auto-apprentissage ou à distance, etc.).