

Borg : partie 3

Sa progression sera donc centrée sur :

- l'enseigné, mais dans le cadre du groupe-classe puisque c'est l'interaction entre apprenants qui sera l'élément moteur de la communication orale ;
- la matière à enseigner, de type libre, pour accueillir la plus grande variété possible de situations d'énonciation ;
- l'enseignant, médiateur des échanges, qui animera les débats entre apprenants à partir desquels il transmettra le savoir, le savoir-faire, le savoir-être.

Dans ce cas, le schème de progression « y » se réécrit :

Sel. 5 + Grad. 4 + Syll. 4 + Progra. 3 + Curri. 2 = P. 2A / 4B / 1B

La lacune segmentale ou le hiatus dans l'itinéraire consisterait alors dans le choix d'un syllabus-produit de type purement grammatical qui serait, d'une part, en inadéquation totale avec la sélection éclectique de départ (trop vaste pour le cadre circonscrit du grammatical), avec la gradation cognitiviste (qui sous-tend une abstraction et une conceptualisation antinomiques avec l'enregistrement des données tel qu'il est conçu dans le mécanisme de la morphosyntaxe) et d'autre part, en parfaite contradiction avec le syllabus procédural dont la démarche s'articule sur la description, alors que le syllabus grammatical implique une logique de prescription.

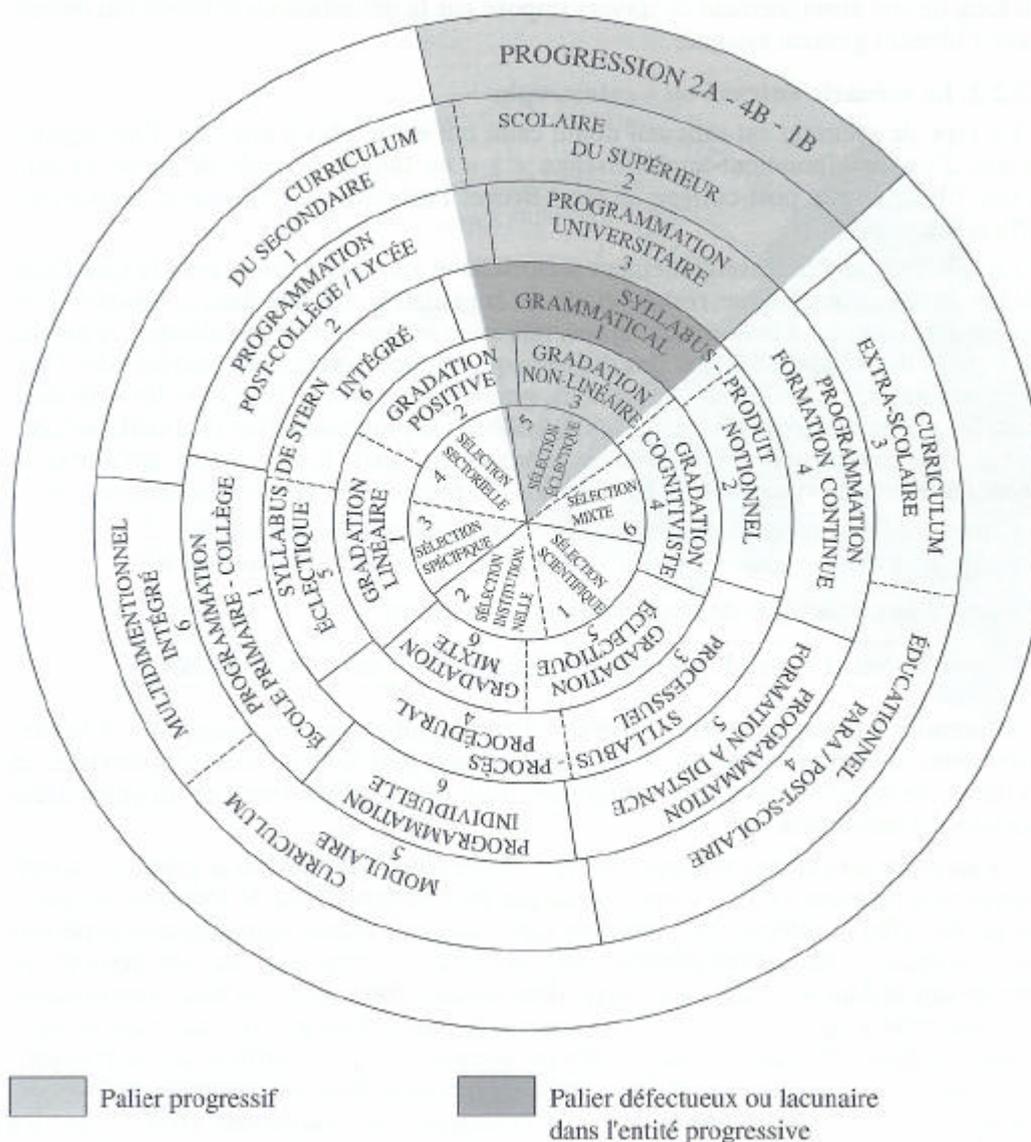
Ce deuxième type de scénario, dit défectueux ou « lacunaire » se réécrira alors selon le schème suivant :

Sel. 5 + Grad. 4 + Syll. 1 + Progra. 3 + curri. 2 = P. 2A / 4B / 1B

La défectuosité du syllabus se ressent au niveau de la progression qui s'en retrouve affectée dans la centration concernée (Syllabus = Syll. et Progression = 4B n'ont pas été mis en caractères gras pour qu'on puisse les identifier comme les maillons du dispositif qui posent problème). Ici, c'est principalement la matière à enseigner qui subit par ricochet la lacune segmentale du syllabus-produit dans la chaîne curriculaire.

S'il est défectueux, ce scénario peut néanmoins aboutir, grâce à l'intervention du professeur qui, bien que gêné par cette lacune, devra faire preuve de dextérité pour corriger le tir avec des adaptations et des approximations successives. Il devra ainsi recadrer tout au long de son enseignement ce travers imposé par la définition du syllabus qui détonne avec l'objectif général assigné.

Scénario défectueux



7.2.3. Le scénario entravé ou « catastrophe »

Ce type de scénario est sans nul doute celui qui est le plus à craindre. Envisageons le cas d'un enseignement-apprentissage « z » en langue vivante, dispensé au sein d'une filière courte post-collège, de type Brevet Professionnel.

La sélection se veut essentiellement sectorielle et en rapport étroit avec la spécificité du Brevet (électronique, restauration,...) ; la gradation, linéaire dans la mesure où les apprenants maîtrisent le domaine de spécialisation et que la conceptualisation n'est pas de rigueur dans l'appréhension des données qui ont une dominante concrète pour l'apprenant (outils, ustensiles...) ; le syllabus, grammatical, afin de bien fixer les structures de la langue pas toujours bien acquises au collège ; la programmation, post-collège / lycée (à raison de deux heures hebdomadaires pendant deux ans) ; le curriculum, scolaire et du secondaire dans le système éducatif français.

Sa progression serait alors centrée sur :

- la matière à enseigner (à dominante spécifique – langue de spécialité) ;
- l'objectif à évaluer avec la certification institutionnelle (l'obtention du BP)

Dans ce cas, le schème de progression « z » se réécrit :

Sel. 4 + Grad. 1 + Syll. 1 + Progra. 2 + Curri. 1 = P. 4A / 6A

Reprenons à présent ce même itinéraire d'enseignement-apprentissage avec, à la base, une même sélection sectorielle, une gradation non plus linéaire mais cognitiviste, un syllabus intégré (Stern), une programmation post-collège / lycée et un curriculum du secondaire.

Ce scénario sera alors considéré comme « entravé », dans la mesure où la gradation cognitiviste ne s'applique en rien à une langue par trop sectorielle ou de spécialité et que le projet du syllabus intégré avec quatre syllabi – langue, culture, communicatif / expérimentiel et formation langagière générale – ne s'inscrit absolument pas dans les besoins des apprenants et dans les attentes du curriculum scolaire français. C'est bien là un scénario « catastrophe » (qu'on nous pardonne ce jeu de mots) dont les conséquences peuvent s'avérer redoutables pour l'ensemble des partenaires concernés (professeurs, apprenants, concepteur de manuels, etc) et dont l'entité progressive dans son ensemble est inconcevable, car la force dynamogène des deux centrations est lourdement entravée par les interférences curriculaires que nous venons d'analyser. La dominante spécifique, au niveau de la centration sur la matière à enseigner, et sur la certification institutionnelle, au niveau de l'objectif à évaluer, ne peuvent, en tout état de cause, n'éclairer que d'une faible lueur l'ensemble de l'édifice curriculaire.

Ce scénario entravé se réécrit sur le schème de progression suivant :

Sel. 4 + Grad. 4 + Syll. 5 + Progra. 2 + Curri. 1 = P. 4A / 6A

Ces schèmes de progression montrent combien le critère de cohérence est primordial. Ils permettent d'identifier avec précision à quel(s) niveau(s) se situe(nt) le(s) dysfonctionnement(s) dans l'enchaînement des différents paliers. Précisons-le à nouveau, ces derniers ne sont pas exclusifs et restent ouverts à d'autres formulations ou conceptions. Dans l'état actuel de notre recherche, ils constituent une première approche qui ne demande qu'à être subvertie par l'apport d'autres contributions dans ce domaine. Outre ces schèmes de progression qui permettent de visualiser la progression en mouvement, nous proposons après le cadran et le sextant curriculaires, un autre instrument de mesure qui les complète. Il s'agit de « la grille d'analyse de progressions », outil indispensable pour évaluer un appareillage pédagogique, un agencement didactique, un programme d'enseignement-apprentissage ou encore des instructions officielles sur les langues vivantes.

Grille d'analyse de progressions

	Manuel X	Programme Y	Instruction officielle Z
Progression	<ul style="list-style-type: none"> - sur l'enseigné (individu) - sur la matière (libre) - sur l'objectif à évaluer (certification) 	<ul style="list-style-type: none"> - sur l'enseigné (groupe-classe) - sur la matière (libre) - sur l'enseignant (médiateur des échanges) 	<ul style="list-style-type: none"> - sur la matière (langue de spécialité) - sur l'objectif à évaluer (certification)
Curriculum	éducationnel (para/post-scolaire)	scolaire (du supérieur)	scolaire (du secondaire)
Programmation – Coursus	formation continue	universitaire	post-collège/lycée
Syllabus – Programme	notionnel	procédural	grammatical
Gradation – Organisation	non-linéaire	cognitivist	linéaire
Sélection Inventaire	scientifique	mixte	sectorielle

Cette grille propose une approche globalisante de la progression, et permet de rompre définitivement avec l'ancienne représentation qui limitait son champ d'analyse au seul agencement de la matière à enseigner dans les stratégies d'apprentissage ou d'acquisition des apprenants.

Si cette préoccupation demeure essentielle, cette grille montre toutefois combien elle est limitée, et que progression d'enseignement et progrès d'apprentissage ne peuvent s'inscrire et s'appréhender que dans une "cohérence progressive" plus générale et qui intègre la totalité des paramètres curriculaires. Le cadre que nous venons de définir permet ainsi à la notion de progression de retrouver une identité, une pertinence et surtout un positionnement conceptuel.

Le caractère opératoire de cette grille d'analyse en apporte la preuve car elle mesure la progression depuis son état embryonnaire que constitue la sélection-inventaire jusqu'à sa pleine réalisation au sein du curriculum.

Conclusion

Occultée pour des raisons idéologiques et philosophiques (moindre dirigisme, non-directivité) et victime d'un ostracisme d'une rare détermination lors des trois dernières décennies (1970 – 2000), la notion de progression a survécu dans la plus grande clandestinité, aussi bien au niveau des pratiques de classe que dans les discours didactiques. Elle n'en est pas moins restée présente dans la réflexion sur l'acte éducatif et c'est par un foisonnement conceptuel récent qu'elle a su attirer à nouveau notre attention pour nous rappeler combien lui redonner une identité, une pertinence et un recadrage conceptuel était urgent : sélection-inventaire, gradation-organisation, syllabus-programme, programmation-coursus et autres curriculum attestent de la vitalité organique dont elle fait toujours preuve et qu'il convenait de maîtriser pour mettre un terme à "l'imbroglio terminologique" (D. Lehmann 2000) et doter les enseignants d'outils précieux de régulation, comme le cadran

et le sextant curriculaires ou encore la grille d'analyse de progressions, pour l'élaboration de scénarii.

Car progresser demeure le postulat de base de tout processus éducatif et, à ce titre, la notion de progression convoque, de par la position centrifuge qu'elle occupe, les différents paramètres qui concourent à cette démarche. Notion ouverte sur tous les segments qui la composent, elle intégrera à l'avenir les évolutions qui surviendront sur le rôle de l'enseignant, la place de l'apprenant, l'influence de l'instrument éducatif, la dimension de la matière à enseigner, l'impact de la méthode et les enjeux des objectifs à évaluer. Rien n'est figé dans une discipline didactique en perpétuel mouvement et la notion de progression ne fait qu'attester de cette constante intégrative.

En effet, ce qui caractérise le plus la notion de progression en ce début de troisième millénaire, c'est incontestablement sa nouvelle dimension fonctionnelle qui, de minimaliste, avec l'agencement-appropriation des éléments linguistiques, devient maximaliste dans la mesure où elle participe à la réflexion curriculaire tout entière. Aux traditionnelles préoccupations d'ordre acquisitionnel, c'est toute l'ingénierie de la formation qui fait appel au concept de progression pour construire des "entités progressives cohérentes" aptes à harmoniser l'ensemble des composantes d'un curriculum donné.

De nouveaux horizons s'ouvrent ainsi aux études sur la notion de progression, et nous avons toutes les raisons de croire qu'elle saura jouer un rôle important, non seulement pour conforter toute sa légitimité retrouvée, mais également pour montrer combien la didactique des langues peut apporter à l'ingénierie éducative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bérard E. (1991) L'approche communicative : théorie et pratiques
Ed. Clé International. Paris
- Borg S. (2001) La notion de progression. Coll. Studio Didactique. Ed. Didier. Paris
- Cicurel F. (2000) « *La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable* »
in NeQ 3
La notion de progression. Coord. D.Coste et D.Véronique.
ENS Editions
- Cortes J. (1987) Une introduction à la recherche scientifique en didactique
des langues, Ed. Didier – Crédif. Paris.
- Coste D. Lehmann D. (1995)
Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours
ELA (98). Paris. Didier Erudition.
- De Vriendt M-J et S. (1974)
« *Pour une conception réaliste de la progression en didactique des
langues* » ELA (16) La notion de progression en didactique des
langues. Ed. Didier. Paris.
- Galisson R. (1990) « *Où va la didactique du FLE ?* » in ELA (79) De la linguistique
appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de
réflexion disciplinaire. Ed. Didier Erudition. Paris
- Galisson R. Coste D (1976)
Dictionnaire de didactique des langues. Ed Hachette. Paris
- Germain C. (1993) Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire
Coll. DLE. Clé International. Paris
- Johnson R.K (1989) « *The second language curriculum* ». Cambridge. University Press
- Leblanc R (1989) « *Le curriculum multidimensionnel : une approche intégrée pour
l'enseignement de la langue seconde* » ELA (75). Ed Didier
Erudition.
- Lehmann D. (2000) « *Pour ne pas en finir avec la notion de progression* » in NeQ 3
La notion de progression. Coord. D.Coste et D. Veronique.
ENS Editions. Paris.
- Porcher L. (1987) « *Qui progresse vers quoi ?* » in ELA (16)
La notion de progression en didactique des langues. Ed. Didier. Paris
- Porquier R. (1995) « *Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et
multiplicité de parcours* » in ELA (98) Langue et curriculum.
Contenus, programmes et parcours. Coord. D. Coste et D. Lehmann.
Ed. Didier Erudition. Paris.

- Puren C. (1988) Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues
Nathan / Clé International. Paris
- Rivenc P (2003) « *Brève histoire de la problématique SGAV. Etapes dans la construction d'une méthodologie* » in Apprentissage d'une langue étrangère / seconde 3. Méthodologie. Ed. DeBoeck Université. Bruxelles.
- Roulet E. (1976) « *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés* » in ELA (21). Didier. Erudition. Paris.
- (1995) « *Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues* » ELA (98) Langue et curriculum. Contenus, programmes et parcours. Coord. D. Coste et D. Lehmann. Ed. Didier Erudition. Paris.
- Un Niveau Seuil. (1976)
Publication du Conseil de l'Europe. Strasbourg
- Van Ek. (1977) The Threshold level. Strasbourg. Conseil de l'Europe
- Véronique D. (2000) « *Vers une redéfinition de la notion de progression* » in NeQ 3 La notion de progression. Coord. D. Coste et D. Véronique. ENS Editions.