

LES FORCES CACHEES DU CONCEPT DE PROGRESSION AU SERVICE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DE L'APPRENANT

Serge Borg
Alliance Française de São Paulo

- **RESUMO:** *Se a didática das línguas se redefina, neste início do terceiro milênio, a partir do modelo multipolar e multidimensional, há conceitos-chave do campo que deixam claramente transparecer esta reorientação. O exemplo mais evidente é a nova abordagem policêntrica da noção de progressão que vai também muito além dessa constatação epistemológica ao propor que se explore as estratégias de aprendizagem do aluno. De fato, as forças sinérgicas de aquisição/apropriação de uma língua estrangeira mostram-se em estreita correlação com as que articulam o processo de progressão de ensino/aprendizagem. É o que propomos explorar neste artigo à luz do princípio de variabilidade que todo ato educativo subentende.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Ensino/aprendizagem de Línguas; Progressão; Abordagem Policêntrica.*
- **RESUMÉ:** *Si la didactique des langues se redéfinit, en ce début de troisième millénaire, sur le modèle multipolaire et multidimensionnel, il est des concepts-clé du domaine que laissent clairement transparaître cette ré-orientation. La nouvelle approche polycentrique de la notion de progression en est l'exemple le plus manifeste et va également bien au-delà de ce constat épistémologique en proposant d'explorer les stratégies d'apprentissage de l'apprenant. En effet, les forces synergiques d'acquisition/appropriation d'une langue étrangère, se révèlent être en étroite corrélation avec celles que articulent le processus de progression d'enseignement/apprentissage. C'est ce que nous nous proposons d'explorer dans cet article à la lumière du principe de variabilité que sous-tend tout acte éducatif.*
- **MOTS-CLÉS:** *Enseignement/apprentissage des Langues; Progression; Approche Polycentrique.*

Comment le concept de progression en didactique des langues peut-il répondre aux exigences des stratégies d'apprentissage de l'apprenant? Une analyse des différentes forces qui sous-tendent ce concept nous paraît de nature à porter son éclairage car: «Sauf à faillir à sa fonction essentielle, l'école ne peut se désintéresser de la force qui fait cheminer le message vers l'enfant» (Guillaumin, 1962, p. 4).

Le profil épistémologique du concept de progression (Porcher, 1974) fait clairement apparaître que cette force de

cheminement est plurielle, tout comme les formes de l'intelligence (Gardner.1997) et qu'elle se redéfinit sur les six types suivants: centration sur l'enseignant, l'enseigné, l'instrument éducatif, la matière à enseigner, la méthode et l'objectif à évaluer.

QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR «CENTRATION SUR...»?

Il s'agit simplement de désigner une dominante dans l'acte éducatif, de localiser la polarisation pédagogique ou encore 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 Louis Porcher afin de parcourir le champ épistémologiquement circonscrit par ces six forces de centration qui articulent le concept de progression.

La centration sur l'enseignant est celle qui a toujours prévalu depuis les humanités gréco-latines (Aristote) jusqu'à la méthodologie traditionnelle du début de ce siècle qui plaçait le «maître» au coeur du dispositif éducatif. Fortement remise en cause par la philosophie du moindre dirigisme et de la non-directivité des années soixante-dix, elle n'en demeure pas moins latente dans les pratiques avec la loi d'isomorphisme, c'est-à-dire la reproduction par l'enseignant des procédés d'apprentissage qui ont présidé à sa propre formation.

La centration sur l'enseigné s'inscrit en réaction à la centration sur le maître, sous l'égide de la psychologie cognitive qui prend l'intériorité du sujet apprenant comme objet de recherche et d'application. L'individu est au coeur des préoccupations didactiques avec la prise en compte de facteurs d'ordre biographique: âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle; d'ordre biophysique: étude des stimuli, approche neuropsychologique; ou d'ordre affectif: attitude, motivation,... 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 fera également l'objet de recherches psychosociologiques dans ce type de centration.

La centration sur l'instrument éducatif donne la primauté au médium dans la pure lignée Mac-luhannienne. On connaît les engouements successifs qu'a connus la didactique des langues pour le tourne-disque, la radio, le magnétophone, le laboratoire de langue, jusqu'à l'ordinateur avec multimédia, Cdrom et internet. La fascination pour les technologies nouvelles a toujours été un compagnon de route fidèle tout au long de l'histoire des méthodologies.

La centration sur la matière à enseigner a été marquée par les deux temps forts que sont la constitution du Français Fondamental ainsi que par l'élaboration de Un Niveau Seuil. 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 ce qu'il est convenu d'appeler les actes de parole.

La centration sur la méthode inféode tout type d'enseignement / apprentissage à des postulats théoriques établis devant engendrer des pratiques, des procédés et des techniques de classe. Les méthodes traditionnelles, directes, audiovisuelles en sont, entre autres, les plus représentatives.

La centration sur l'objectif à évaluer quant à elle, convoque des paramètres comme la gradation, la programmation, l'échelonnement des contenus sur un axe d'apprentissage préalablement établi qui propose des évaluations initiale, intermédiaire et finale, avec le plus souvent, une certification des acquis à la clé.

MAIS OU EST DONC PASSE LE CENTRE?

Au terme de cette approche trop rapide des différentes forces de centration qui nourrissent le concept de progression, il nous faut enchaîner avec une sévère mise en garde. La démarche analytique qui consiste à démembrer ce concept pour mieux l'explorer à partir des différentes forces de centration qui le

composent, ne doit en aucun cas l'atomiser et porter atteinte à la synergie fonctionnelle qu'il représente car c'est bien sa capacité à mobiliser simultanément plusieurs types de centration, en fonction de contextes d'apprentissage donnés qui en fait une véritable entité didactique incontournable. Le constat majeur est la rupture avec une représentation monocentrique du concept (essentiellement sur l'agencement de la matière à enseigner) et d'autre part, la nécessité d'une relecture de ce dernier dans sa dimension polycentrique et dynamique (Borg, 1997).

Franchir ce cap n'est guère chose aisée car conformément au mouvement de la métaphysique occidentale, toute réalité matérielle et conceptuelle possède un seul centre. C'est ce que Roland Barthes s'est employé à démontrer dans l'Empire des signes où il analyse, entre autres, le concept de ville en orient et en occident. Les réalités multipolaires ont du mal à se faire admettre dans notre culture et de nous expliquer:

Les villes quadrangulaires, réticulaires...produisent, dit on, un malaise profond: elles blessent en nous un sentiment cénesthésique de la ville, qui exige que tout espace urbain ait un centre où aller, d'où revenir, un lieu complet dont rêver et par rapport à quoi se diriger ou se retirer, en un mot s'inventer (p. 16).

Et c'est bien là le même rapport et le même réflexe que nous entretenons envers le concept de progression avec, comme seul centre présumé de gravité, et comme seul axe de réflexion, l'agencement de la matière à enseigner. *Français Fondamental* et *Un Niveau Seuil* en sont les exemples les plus manifestes avec comme vecteur théorique le structuralisme ou l'approche communicative qui enferment le concept dans une dualité réductrice: progression linéaire — progression en spirale.

Le malaise cénesthésique dont parle Roland Barthes (1993) confirme la résistance à toute approche multipolaire même si cette dernière existe et si plusieurs centres se superposent au sein d'une même entité, comme c'est également le cas pour la ville dont le centre, ajoute Roland Barthes, est toujours:

...le lieu de la vérité...toujours plein: lieu marqué, c'est en lui que se rassemblent et se condensent les valeurs de la civilisation: la spiritualité (avec les églises), le pouvoir (avec les bureaux), l'argent (avec les banques), la marchandise (avec les grands magasins), la parole (avec les agoras: cafés et promenades): aller dans le centre, c'est rencontrer la "vérité" sociale, c'est participer à la plénitude superbe de la réalité (p. 17).

APPROCHE STATIQUE ET APPROCHE POLYCENTRIQUE

Cette «vérité», ce besoin de «plénitude superbe» se ressent également au niveau de la notion de progression, Saint-Graal méthodologique ou panacée curriculaire maintes fois approchée mais jamais maîtrisée en didactique des langues. Pour ce faire, nous nous employons à promouvoir qu'au sein de cette entité en apparence compacte et unitaire (voir schéma 1 et 2 ci-après) se cache des composantes distinctes mais interdépendantes, et qu'il y a tout lieu de les identifier et non de les occulter car elle recèlent des atouts insoupçonnés, porteurs pour la recherche en didactique des langues et ce, aussi bien pour la théorie de l'enseignement que pour la théorie de l'apprentissage.

Différents pôles de centration
dans le concept de progression

Pôle – enseignant	P1
Pôle – enseigné	P2
Pôle – instrument éducatif	P3
Pôle – matière à enseigner	P4
Pôle – méthode	P5
Pôle – objectif à évaluer	P6

Différents pôles de centration
dans le concept de ville

Pôle – spiritualité (église)	C1
Pôle – pouvoir (bureaux)	C2
Pôle – financier (banques)	C3
Pôle – commerce (grands magasins)	C4
Pôle – parole (agoras: café, promenade)	C5

Schéma 1: Approche compacte et statique

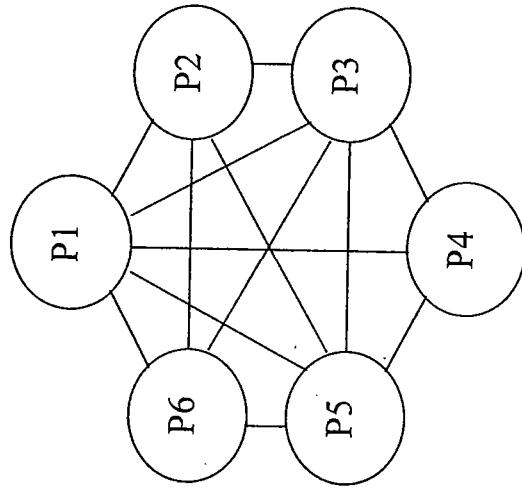
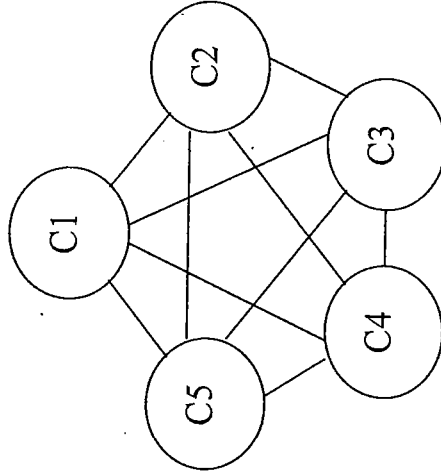


Schéma 2: Approche synergique et polycentrique



DE LA SYNERGIE AVANT TOUTE CHOSE

Ces différentes composantes constituent une véritable synergie fonctionnelle au sein du concept de progression tout en lui donnant une vitalité organique dont l'enseignant aurait tout intérêt à tirer profit. Le piège à éviter, nous l'avons vu, est l'atomisation ou l'isolement, comme par le passé, d'une seule composante. Mobiliser simultanément, et à divers degrés, plusieurs forces de centration en

de contextes d'apprentissages donnés, nous paraît être le plus judicieux. En effet, intégrer pleinement dans sa pratique pédagogique la notion de **force** dans le cheminement du savoir nous paraît crucial pour piloter un cours. C'est un lieu commun que d'affirmer que les cours supérieurs et magistraux impliquent une forte centration sur le professeur, tandis que les enseignements précoces convoquent, de fait, une centration plus prononcée sur l'enseigné. De même, les centres d'apprentissages multimédia et les autoformations réhabilitent, à leur manière, la centration sur l'instrument éducatif (tant décriée dans la méthodologie audiovisuelle), et les préparations intensives aux certifications institutionnelles ne peuvent s'inscrire que dans un pôle de progression centrée sur l'objectif à évaluer.

Cette synergie fonctionnelle invalide la théorie de l'eclectisme gestionnaire (Puren, 1994) qui prône le démentèlement de toute méthodologie et approche constituée avec en toile de fond, une utilisation subversive des matériels existants et l'absence totale d'épistémologie et de repères théoriques dans le but présumé d'un renouvellement «métaméthodologique». L'histoire nous prouve que les méthodologies ou les approches se construisent par la force des facteurs externes: philosophiques, politiques, économiques, technologiques... (Borg, 1999a) et que toute ingérence à ce niveau est périlleuse, voire vouée à l'échec. De même que les historiens ne font pas l'histoire, les didacticiens ne créeront pas les méthodologies de demain. Elles s'imposeront à eux comme cela a toujours été le cas par le passé. Il leur appartiendra alors, comme hier, de les traduire, de les gérer, de les «opérationnaliser», en un mot, de les maîtriser au sein d'outils et de manuels pédagogiques; et c'est là que tous les enjeux de la recherche et de la formation apparaissent comme déterminants pour la discipline didactique (Galisson, 1995).

Le polycentrisme dynamique que nous prôtons; parce qu'il est le fruit de la recherche en didactique des langues, et parce qu'il apparaît comme incontournable dans la formation des enseignants; préconise la gestion des centrations en fonction de contextes éducatifs donnés. Par la synergie qu'il implique, il

s'érige en rempart contre ce type de dérive éclectique qui tend à figer, voire à nier la poursuite de l'évolution des théories et des pratiques didactiques. L'approche prudemment qualifiée d'intégrative qui semble s'affirmer dans l'articulation des récents manuels de langues (Borg, 1999b.) prouvent, à bien des égards, que la didactique des langues s'achemine vers un **quatrième temps fort** de son histoire (après l'ère traditionnelle, audiovisuelle et communicative) avec un retour remarqué de la notion de progression qui se redéfinit sur le modèle multipolaire, et qui intègre plusieurs centrations à la fois (Cf. la préface du manuel *Tempo*: p.3) conformément à l'épistémologie complexe qui s'affirme dans les récentes recherches en sciences humaines (Morin, 1990)

«OU L'ON S'INTERROGE SUR LA MANIERE DONT UN SUJET ELABORE SES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE»

C'est avec ce titre de sous-chapître que Philippe Meirieu (1995 p.136) aborde l'épineux problème des stratégies d'apprentissage en s'appuyant sur trois ensembles de variables. Le premier concerne ce qu'il nomme: «*Les points d'ancrage cognitifs*» avec la notion de saisie qui renvoie à la question des outils d'apprentissage (types de support) et la notion de traitement, qui renvoie à la question des démarches. On retrouve dans ces deux notions une troublante synonymie avec la centration sur les instruments éducatifs (problématique des supports) réputés induire par leur structure même, des conduites pédagogiques (donc des démarches...) correspondant à des phases d'acquisition avec, hier, le SGAV et aujourd'hui, les didacticiens de nos dispositifs multimédia.

Le deuxième ensemble de variables comporte tout ce qui touche à «*l'histoire psycho-affective*» du sujet, appréhendé en fonction de son âge, son sexe, son origine ethnique, donc son

substrat cognitif qui n'est pas sans rappeler toute la dynamique et les préoccupations induites dans la centration de la progression sur l'enseigné.

Le troisième ensemble de variables concerne les déterminants socio-culturels avec la problématique des méthodes qui proposent des:

stratégies globalisantes, dominantes aujourd'hui dans l'enseignement des langues vivantes...où la perception de la signification de la phrase peut dispenser de la compréhension exacte de certains mots qui favorisent les individus habitués à passer du général au particulier plutôt qu'à l'inverse...c'est-à-dire ceux issus d'un milieu socio-culturel où l'on manipule naturellement l'abstraction.» (p.138)

et d'ajouter «Tout a fait à côté des argumentations linguistiques légitimes, le phénomène est bien réel et ne peut être ignoré des didacticiens» (p.138) et c'est là toute la centration de la progression sur la méthode (universelle, contrastive, analytique, synthétique, etc.) à mettre en oeuvre qui est au coeur du débat didactique.

Dans les trois cas (voir schéma n.3) il s'agit bien des composantes de la même entité que constituent les stratégies d'apprentissage au même titre que les différentes centrations constituent les composantes de l'entité «notion de progression». A bien des égards ces «ensembles de variables» font pendant aux différentes centrations analysées, et pourraient dans les deux cas, s'articuler dans la même mouvance dynamogène apte à mieux cibler et maîtriser les stratégies d'apprentissage de l'apprenant dans le cadre d'une L2.

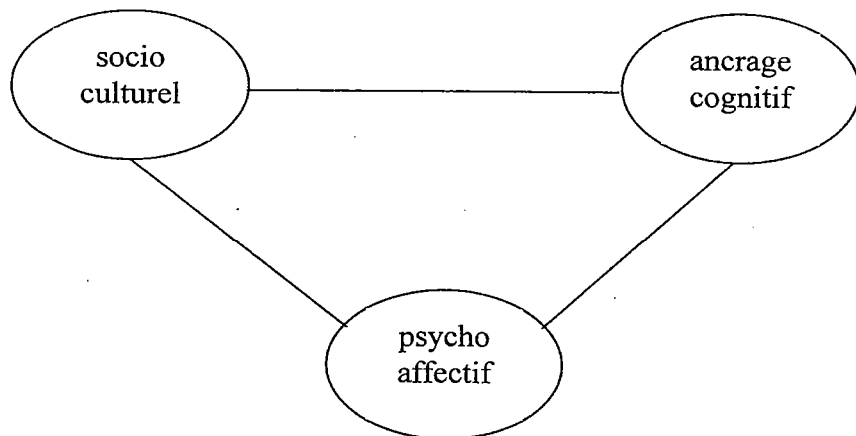


Schéma 3 - Groupes de variables
— stratégies d'apprentissage —

C'est donc la notion de **variabilité** qui est ainsi étroitement associée à la notion de progression en didactique, comme le confirme Philippe Meirieu:

On voit donc qu'une stratégie d'apprentissage se constitue de manière complexe et fait intervenir des **variables** d'ordre très différents. Et d'ores et déjà, une conclusion s'impose: la pratique didactique devra s'efforcer de faire **varier** les stratégies d'enseignement de manière à ce que les sujets puissent utiliser leur stratégie d'apprentissage.

Nous croyons avec Claude Germain (1994) que la théorie de l'enseignement doit avoir la primauté dans la recherche en didactique des langues, et que cette étude sur la notion de progression s'inscrit pleinement dans cette théorie. Elle montre combien les forces cachées de ce concept sont également au service des stratégies d'apprentissage de l'apprenant et que ces forces peuvent pleinement jouer leur rôle de régulateur dans le cadre de la didactique pragmatique et relativiste qui marque le début de ce troisième millénaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTHES, R. *L'empire des signes*. Paris: Skira, 1993.
- BORG, S. A. *Pour une lecture polycentrique de la notion de progression*. In: _____. *Notions en question*. Paris III: ENS Saint Cloud, juin 1997.
- _____. *La notion de progression en didactologie des langues-cultures: observations centrées sur la didactique du français langue étrangère*. Rouen, 1999a. Thèse (Doctorat nouveau régime) Université de Rouen.
- _____. *Le retour de la notion de progression en didactologie des langues-cultures: vers une nouvelle approche de type intégratif?* In: COLLOQUE CONTINENTAL SEDIFRALE de Puebla, 11, 1999. Actes du XI Colloque Continental SEDIFRALE de Puebla. Mexique, juin 1999b. (à paraître).
- GALISSON, R. *A enseignant nouveau, outils nouveaux. Méthodes et Méthodologies. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris: Hachette, 1995.
- GARDNER, H. *Formes de l'intelligence*. Paris: Odile Jacob, 1997.
- GERMAIN, C. *Formations à l'enseignement et à la recherche en FLES. Etudes de Linguistique Appliquée*. Local? Numéro spécial, juil./sept. 1994.
- GUILLAUMIN, J. *Aspects de la relation maître-élève*. Bulletin Binet-Simon, n. 472, 1962.
- MEIRIEU, P. *Apprendre....oui, mais comment?* Local? ESF Editeur, 1995.
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Local? ESF Editeur, 1990.