

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

SOUVENT THEME VARIE : LE CAS DES PROGRESSIONS

Henri HOLEC

ABSTRACT

Underlying language-teaching methodology is the notion of progression, a continuous and linear development of the materials, the syllabus and of the learning process itself. This notion is based on a view of the learner as an unchanging personality and on a view of learning as the accumulation of a series of discrete items of knowledge. Analysis and research show such a view to be untenable, since learners develop in time both as individuals and as learners. In reality, the hallmark of progression is its discontinuity and this characteristic should be taken into account in models of teaching and learning.

L'une des caractéristiques communes à toutes les variétés de **progressions** inventées par les méthodologues (progression en cercles concentriques, en spirales, en échelles, etc...) est leur fidèle respect du principe de **continuité** : les spirales se déroulent sans interruptions, les surfaces des cercles s'agrandissent sans laisser d'espaces vides, les échelles ont tous leurs barreaux et se gravissent régulièrement.

Cette caractéristique, qui laisse des traces très profondes dans les pratiques d'apprentissage et d'enseignement bien que, paradoxalement, elle reste ignorée de la plupart de ceux-là mêmes, apprenants et enseignants, qui en élaborent concrètement les conséquences, pourquoi est-elle attribuée aux progressions ? Sur quels a priori repose cette opinion généralisée ?

En premier lieu, si progression et continuité sont ainsi associées, c'est que l'apprentissage est envisagé comme un processus continu, qu'il soit effectivement réalisé de cette manière ou non (dans ce dernier cas, c'est un état de fait considéré comme regrettable et auquel il convient de remédier). Cette continuité postulée est triple :

- elle est **temporelle** : non seulement l'apprentissage n'a en principe jamais de fin, mais on considère également qu'il doit être poursuivi sans interruption ; son succès en dépend puisqu'aussi bien toute période de non apprentissage est une période de désapprentissage ; qu'il en est bien ainsi est confirmé par l'attitude générale des enseignants, des apprenants et même des parents d'élèves vis à vis des vacances scolaires, par exemple : toute nouvelle année doit comporter une phase initiale de révision-réapprentissage ;

- elle est **spatiale** : le début et la fin d'un apprentissage sont étroitement liés, dans les esprits, au lieu où il se déroule ; tout changement de lieu représente une rupture du processus, même au niveau de l'institution scolaire, où, pourtant, l'harmonisation des programmes entre établissements est en principe réalisée, rupture envisagée comme bien plus gravement conséquente que le passage, dans une même institution, d'un programme à un autre, d'un niveau à un autre ;

- elle est **méthodologique** : l'objectif d'un apprentissage reste toujours globalement le même puisque, quels que soient les objectifs intermédiaires qui le jalonnent, c'est toujours la même langue-objectif terminal qui est étudiée ; en ce qui concerne les méthodes et techniques mises en œuvre dans tout apprentissage, il convient, par souci d'efficacité, qu'elles ne présentent pas de disparités trop grandes dans le cours d'un même apprentissage : tout changement radical de méthode est généralement considéré comme néfaste, car brisant la continuité requise.

Une telle linéarité de l'apprentissage ne peut qu'appeler, et s'en trouver alors renforcée, des "supports" eux-mêmes continus ; l'enseignement est organisé en cycles les plus longs possibles, éventuellement subdivisés, sous la pression de contraintes incontournables, en périodes plus courtes (années, ou semestres, ou stages, par exemple), dans le respect de l'unité de lieu et de méthodologie ; quant aux

points communs sont suffisants pour former une catégorie indifférenciée : le public scolaire, les adultes, les ouvriers mignants, les étudiants, etc... Cela revient, par une sorte de conceptualisation métonymique, à faire de chaque public un seul apprenant et à le traiter comme tel : un même apprenant ne peut pas être en même temps garçon et fille, avoir plusieurs âges différents, être à la fois timide et assuré, conciliant et autoritaire, bienveillant et agressif, ou avoir des intérêts contradictoires. Et cette homogénéité s'étend même, pour certains, à l'humanité toute entière : un adulte est un adulte qu'il apprenne le français en Allemagne, l'anglais en Thaïlande, le russe en Algérie, ou le chinois en Inde.

En "diachronie", l'apprenant-public (tout comme l'apprenant-individu, d'ailleurs) est considéré comme invariant :

- il ne vieillit pas ;
- ses besoins ou attentes restent les mêmes au fil des semaines, des mois, voire des années ;
- sa motivation ne fluctue guère ;
- les conditions dans lesquelles il apprend ne se modifient pas ;
- il n'évolue pas en termes de ses capacités d'apprentissage : l'apprenti-apprenant ne devient jamais apprenant qualifié ;
- il n'évolue pas non plus en termes de ses capacités d'acquisition : l'expérience qu'il accumule ne lui enseigne rien ;
- etc...

Au total, ni la manière dont on se représente généralement l'évolution d'un apprentissage et d'une acquisition, ni l'idée que l'on se fait de ce qu'est un apprenant ne peuvent conduire à envisager la progression autrement que sous la forme d'une trajectoire ininterrompue entre une ligne de départ connue et une ligne d'arrivée qui, en principe, recule sans cesse. Il en résulte, au contraire, un renforcement de ses caractéristiques de "gradus ad Parnassum" si bien décrit par J. Trim (1973) : une montée marche après marche (les niveaux "débutant", "intermédiaire", "avancé") vers la félicité (connaissance parfaite de la langue) par ingurgitation des "tranches" de connaissances qui se font suite jusqu'à la dernière.

Et cette conception linéaire trouve encore un écho favorable lorsqu'il s'agit de faire face aux contraintes de toutes sortes (souci d'amélioration du rapport coût/rendement des enseignants, des matériaux, des locaux, etc.) qui pèsent sur les applications concrètes, dans des situations réelles, de la notion de progression : la stabilité et l'homogénéité conviennent infiniment mieux aux institutions que le changement et la diversité.

Mais que l'on tienne ces conceptions pour vraies depuis des décennies ne les rend pas intangibles, surtout si leur pérennité s'est trouvée en grande partie assurée par leur présence quasi clandestine dans les esprits, au milieu des idées reçues sur lesquelles on ne s'interroge plus.

supports matériels, ils se présentent sous forme de manuels destinés à "couvrir" une durée d'apprentissage aussi étendue que possible, plutôt que sous forme de petits ensembles modulaires, par exemple : ce choix de format, qui résulte bien évidemment de la prise en compte de contraintes d'ordre éditorial, doit cependant sa pérennité en partie au fait qu'il coïncide avec la notion de continuité de l'apprentissage, comme en atteste actuellement l'apparition de matériels didactiques plus fractionnés dans les secteurs où croît la demande d'apprentissages discontinus (cf. infra).

La seconde raison "cachée" qui explique que l'on se représente généralement la progression comme une ligne continue au fil de laquelle se déroule l'apprentissage est que l'acquisition aussi est envisagée comme un processus continu.

Consciemment ou inconsciemment, les acteurs directs (enseignants et apprenants) ou indirects (auteurs de manuels, par exemple) de l'apprentissage de langue se représentent pour la plupart l'acquisition comme un processus d'accumulation linéaire progressive de connaissances, ou de savoirs et savoir-faire : les unités de base que l'on peut repérer dans une langue (mots, pour le lexique ; "points" de grammaire : etc...), qui constituent les fractions minimales d'acquisition, sont internalisées les unes après les autres, ou par groupes très restreints, le stockage dans l'acquis s'opérant par ajouts successifs, par addition pure et simple ; après avoir acquis le présent, on acquiert le passé composé, puis le futur, par exemple ; après "grand" et "petit", c'est au tour de "court", et "long". Le mur de l'acquis s'élève petit à petit au fur et à mesure que s'empilent, sans laisser d'espace vide, les briques que l'on a pu se procurer ; et, bien entendu, ce mur, en cours de construction, n'est jamais détruit, même en partie ; sa croissance est constante, plus ou moins rapide mais sans arrêt prolongé ; si des vides venaient à apparaître, si des parties d'acquis déjà réalisées venaient à disparaître, il ne pourrait s'agir que d'accidents, de dysfonctionnements, à réparer d'urgence, mais ne remettant pas en cause le principe d'évolution normale de l'acquis.

Une telle accumulation ne peut être que quantitative : un changement qualitatif dans le mur dont il a été question correspondrait, par exemple, au remplacement de certaines briques déjà utilisées par d'autres de meilleure qualité, ce qui conduirait à détruire puis à reconstruire et ne se traduirait de toute façon pas par un accroissement de taille ; apprendre le maniement du présent "historique" n'est pas améliorer, approfondir sa connaissance du présent de l'indicatif mais augmenter sa connaissance des temps d'un temps supplémentaire. En bref, dans cette perspective, mieux savoir le français, c'est savoir plus de français.

En troisième lieu, le principe de continuité est généralement considéré comme constitutif de la notion de progression du fait que les apprenants sont eux aussi envisagés comme des ensembles "continus", homogènes en "synchronie" et stables en "diachronie".

En "synchronie", ce que l'on nomme "l'apprenant" est une entité abstraite qui représente en fait tout un public rassemblant des individus dont on considère que les

Peut-on, dans les situations pédagogiques actuelles, et dans l'état actuel des connaissances, continuer à penser qu'une progression est nécessairement continue puisque l'apprenant, l'acquisition et l'apprentissage sont des "phénomènes" continus ?

En ce qui concerne l'apprenant, toutes les expériences et réflexions depuis une quinzaine d'années montrent que ce qui constitue la caractéristique majeure des publics comme des individus c'est leur extrême diversité, en "synchronie" comme en "diachronie" :

a/ les publics, en tant qu'entités apprenantes, ne peuvent être définis uniquement en termes de paramètres globalisants tels que l'âge (enfants, adultes), l'insertion institutionnelle (scolaires, engagés dans des activités professionnelles), le niveau de connaissance ou les objectifs ; les ensembles ainsi constitués se trouvent sous-catégorisés par toute une série de paramètres "locaux" introduits, par exemple, par la situation pédagogique dans laquelle sont conduits les apprentissages ; conditions d'enseignements (formation des enseignants ; taille des groupes ; nature du matériel disponible) ; contraintes temporelles (disponibilité ; délais d'aboutissement) ; etc. ; et les paramètres localement pertinents ne sont pas nécessairement les mêmes toujours et partout. D'autre part, certains publics évoluent, parfois très vite, en fonction, par exemple, des motivations d'ordre social qui en déterminent en grande partie les orientations d'apprentissage (fluctuation des besoins en relation avec l'évolution des attitudes vis-à-vis de la langue concernée et du pays qui la propage, comme on peut le constater actuellement en Amérique latine pour ce qui concerne l'anglais) ;

b/ les apprenants individuels, quant à eux, on le sait pourtant bien maintenant, après plus d'une décennie de "centration sur l'apprenant", sont fondamentalement variables plutôt que stables :

- ainsi, par exemple entre 9 et 11 ans, cycle au cours duquel commence l'apprentissage d'une langue étrangère dans certains systèmes scolaires, un enfant peut changer considérablement, non seulement en termes de maturation psychologique, cognitive et affective, mais aussi au plan de ses motivations, de ses intérêts, de ses attitudes culturelles, etc. ; et ceci est largement vrai d'un adulte, dont on a depuis longtemps abandonné l'idée qu'il restait identique à lui-même tout au long de sa vie ;

- les enfants, comme les adultes, évoluent en tant qu'apprenants : au fur et à mesure de leur expérience d'apprentissage d'une seconde langue, ils se construisent et emmagasinent, plus ou moins consciemment, des représentations de ce qu'est une langue étrangère, à partir des pré-découpages opérés par l'enseignement qu'ils reçoivent et des discours métalinguistiques qu'ils entendent de la bouche des enseignants ou lisent dans les manuels (vocabulaire, grammaire, prononciation, orthographe, intonation, accent, phrase, mot, etc.), des représentations de ce que signifie apprendre une langue et des stratégies permettant de réaliser un tel apprentissage (retenir des mots ou des phrases par cœur en les répétant à voix haute, par exemple ; cerner le sens d'un mot en le comparant aux mots qui s'en rapprochent en

langue maternelle ; etc.) ; ceci a pour conséquence qu'en tant qu'apprenant ils se transforment constamment : c'est le résultat de cette évolution que l'on observe lorsque l'on constate que les adultes ont des idées bien arrêtées sur ce que doit être un "bon" enseignement de langue ;

- les apprenants ne restent pas stationnaires, enfin, dans leur capacité d'acquérir : plus on acquiert de langue(s) et plus on sait le faire, mieux et plus vite l'on réalise les opérations qui constituent le processus d'acquisition ; c'est le résultat de cette évolution que l'on constate lorsque l'on observe, en tant qu'apprenant ou qu'enseignant, que l'acquisition d'une seconde langue étrangère se déroule généralement à un rythme bien supérieur à celui de la première langue, et ceci quelles que soient les langues en question (l'allemand deuxième langue s'acquiert plus facilement que l'anglais première langue aussi régulièrement, dans nos collèges, que l'anglais deuxième langue s'apprend plus vite que l'allemand première langue).

En résumé, les apprenants doivent donc, de toute évidence, être considérés comme des "phénomènes" discontinus et les progressions qui les concernent, qu'elles soient d'enseignement ou d'apprentissage, ne peuvent être qu'inadéquates si elles sont construites sur un modèle linéaire.

En ce qui concerne l'acquisition, les travaux de psycholinguistique menés depuis une quinzaine d'années ont fait apparaître que le processus cognitif qu'elle représente débouche sur des acquis de type "savoir", des connaissances dont la progression n'est ni cumulative ni linéaire :

a/ elle ne peut être qualifiée de cumulative pour la simple raison qu'acquérir une langue, au sens plein du terme, c'est-à-dire en internaliser les concepts catégorisés et les règles de fonctionnement et non pas seulement en stocker dans la mémoire les unités lexicales et grammaticales et les "structures", est un processus d'analyse et de reconstruction par approximations successives, chaque nouvelle approximation transformant ou remplaçant totalement la précédente : ainsi, par exemple, bien des apprenants anglophones de français se donnent, dans un premier temps, une règle qui les amène à produire des énoncés tels que : "j'ai peur de **les** perdre" mais aussi "Je **les** (pour **leur**) prends leur photo", et plus tard corrigent cette première version et distinguent alors systématiquement "les=eux" et leur=à eux" : le progrès dans l'acquisition se traduit, dans ce cas, non pas par un ajout pur et simple mais par une modification d'un premier acquis (qu'il s'agisse d'un remplacement d'une règle par deux autres ou de la limitation de la portée d'une règle par l'introduction d'une sous-catégorisation) ; si, au bout du compte, il y a augmentation de connaissances, cet accroissement est à la fois qualitatif et quantitatif ; en bref, savoir plus de français veut surtout dire savoir mieux le français ;

b/ elle n'est pas non plus linéaire, comme peuvent s'en rendre compte les enseignants lorsqu'ils observent que leurs élèves progressent parfois très vite, parfois beaucoup plus lentement, présentent aussi des paliers au cours desquels ils stagnent et font même des regressions au cours desquelles leur acquis diminue (c'est le cas

lorsque "J'ai peur de les perdre" et "Je les prends leur photo" est suivi de "J'ai peur de leur perdre" et "Je leur prends leur photo").

Seuls les acquis de type "savoir-faire" peuvent être considérés comme progressant cumulativement dans la mesure où le progrès, dans leur cas, se traduit par une augmentation du nombre de situations dans lesquelles on est capable de mettre en œuvre ses savoirs (cf. TARONE, 1983) ; mais cette extension de capacité est tout aussi peu linéaire que l'accroissement des savoirs et présente les mêmes accélérations, décélérations, regressions, etc.

Globalement, par conséquent, la manière dont s'opère le processus d'acquisition et dont évoluent les acquis contredit également le modèle linéaire sur lequel est construite la représentation courante de la notion de progression.

Et c'est à la même conclusion que fait aboutir l'examen de l'apprentissage, lorsque l'on observe le déroulement d'apprentissages réels :

a/ la présumée continuité temporelle et spatiale n'est pas la règle générale, tant s'en faut : nombre d'apprenants, en formation continue mais aussi en formation initiale, commencent un apprentissage, l'interrompent, le reprennent, dans des institutions différentes et dans des lieux parfois très éloignés les uns des autres (cas des étudiants étrangers, par exemple) ;

b/ et l'on constate la même discontinuité au plan des objectifs poursuivis : seuls les publics scolaires s'en tiennent au même objectif sur une durée longue (excédant une année) ; dans tous les autres contextes, la tendance est au contraire à une démarche de type "unités capitalisables" qui conduit les apprenants à sérier leurs apprentissages en fonction de leurs besoins ou attentes, à se définir des objectifs plus restreints, à limiter leur effort dans le temps et à abandonner la perspective selon laquelle tout objectif visé représente une étape intermédiaire dans un cheminement sans fin vers un objectif terminal jamais atteint ("gradus ad Parnassum").

En définitive, que l'on raisonne à partir de la manière dont sont généralement conduits les apprentissages, à partir de l'évolution de l'acquis ou à partir de la description des apprenants, le trait caractéristique auquel on aboutit reste le même : c'est la discontinuité plutôt que la continuité qui est de règle dans l'apprentissage de langue.

Il apparaît donc important et urgent, de réviser le modèle sur lequel beaucoup ont bâti leur concept de progression et, partant, ont envisagé les formes que pouvait prendre toute structure d'enseignement/apprentissage de langue. Mais en envisageant la progression comme une ligne discontinue, ou plutôt comme des segments successifs plus ou moins longs et plus ou moins espacés les uns des autres, segments que l'on parcourt plus ou moins vite selon la sorte d'apprenant que l'on est au moment de les parcourir, il conviendra d'éviter de tomber dans l'extrême inverse et d'adopter un modèle "atomiste" dans lequel disparaîtrait la notion même de

progression : la remise en cause de conceptions et de pratiques "canoniques" n'implique en aucune façon une telle disparition.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

TARONE, E. (1983), "Variability of Interlanguage Systems", in **Applied linguistics**, Vol. 4, N° 2, Summer 1983, et HOLEC, H. (1986), "La recherche en didactique du F.L.E. Futuribles", in **Etudes de linguistique appliquée**, N° 64, Octobre-Décembre 1986, Didier Erudition, Paris.

TRIM, J.L.M. (1973), "Projet d'esquisse d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes", in TRIM, J.L.M. et al (1973), **Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes**, Strasbourg, Conseil de l'Europe.