

Progression, progressivité

Philippe LOSEGO

La progression d'un curriculum est « l'organisation temporelle des enseignements pour arriver à un apprentissage optimal » (Dolz et Schneuwly, 1997). Elle reflète la conception officielle de l'avancée des élèves. Elle doit être distinguée de la « progressivité », qui est une notion didactique et qui décrit notamment les méthodes des enseignants pour faire progresser les élèves (Lebeaume, 2000b).

Implicitement ou explicitement, les curricula formels prévoient une manière d'avancer, au cours d'une année ou sur toute une scolarité. Mais s'ils visent aujourd'hui un « apprentissage optimal », cela n'a pas toujours été le critère essentiel de leur progression, notamment dans l'enseignement secondaire.

Historiquement, la question de la progression a d'abord été une question sociale. Ainsi, en France au XIX^e siècle, on opposait la « méthode progressive », qui consistait à enseigner d'abord les savoirs jugés fondamentaux puis les savoirs considérés comme « spéciaux », et la « méthode concentrique » qui consistait à revenir chaque année sur les mêmes savoirs. On trouvait cette opposition dès les années 1860 entre l'enseignement secondaire dit « classique » (essentiellement constitué des humanités gréco-latines), organisé de manière « progressive » et l'enseignement secondaire dit « spécial » (fondé sur les sciences et certains savoirs professionnels) qui suivait la « méthode concentrique » (Belhoste, 1995, p. 477). La dimension socio-politique d'une telle opposition apparaît clairement lorsque, à l'occasion de sa transformation en enseignement « moderne », c'est-à-dire un enseignement plus académique et fondamental (nominalement en 1891, mais en pratique dès les réformes de 1881 et 1886), l'enseignement « spécial » abandonne son organisation concentrique pour un programme progressif. Bien que consacré aux matières scientifiques et aux humanités modernes (langues vivantes, histoire, géographie, économie, etc.), il se rapproche par ce changement de l'enseignement dit « classique »

dans le but explicite de rehausser son prestige. L'organisation concentrique était jugée trop permissive pour des élèves qui pouvaient abandonner rapidement leurs études pourvus d'une formation relativement complète bien que grossière. L'organisation dite « progressive », en revanche, favorisait les enfants de notables qui disposaient à la fois du loisir et des ressources pour étudier longuement, viser le baccalauréat et espérer acquérir en fin de parcours des savoirs d'une certaine utilité sociale. En revanche, elle sanctionnait *de facto* l'abandon précoce, les élèves n'étant pourvus que de savoirs « généraux ».

On retrouve cette opposition parmi les différences systématiques décrites par Baudelot et Establet dans les années 1970 entre les deux réseaux « primaire-professionnel » et « secondaire-supérieur » : le premier était « dominé par sa base », sur laquelle on revenait sans cesse, « par des pratiques de répétition, de rabâchage et de piétinement », alors que le second était défini « par son terme » (le baccalauréat et l'accès à l'enseignement supérieur) selon « des pratiques de continuité progressivement graduées » (Baudot et Establet, 1971, p. 129).

Pourtant, la pédagogie a très tôt considéré cette contradiction entre méthode concentrique et méthode progressive comme caricaturale puisqu'une note de la *Revue pédagogique* publiée en 1924 la résolvait par le terme « spirale ». Celui-ci évoque le fait de revenir apparemment sur les mêmes objets d'enseignement, mais à un niveau d'élaboration plus élevé. De fait, de nos jours, le terme « concentrique » a disparu du vocabulaire pédagogique au profit de « spiralaire ». Le terme « progressif », quant à lui, a pris un sens assez vague puisqu'il désigne le fait qu'un curriculum doit prévoir une progression quel qu'en soit le principe.

La progression a longtemps été assimilée à la notion de « cumulativité », héritée de la science et appliquée abusivement à l'enseignement. Cette notion (que l'on peut résumer par l'idée que ce qui a été établi n'a pas besoin d'être prouvé à nouveau) désigne la propriété d'une discipline qui accumule les savoirs comme un capital. Une fois maîtrisés, ces savoirs servent à soutenir les savoirs plus récents ou plus élaborés, sans nécessité de les requestionner. Mais ce principe est depuis longtemps contesté en sciences tant l'introduction de savoirs nouveaux questionne les savoirs plus anciens, allant dans certains cas jusqu'à reconfigurer toute la discipline. Par ailleurs, il ne peut s'appliquer à l'enseignement sans dommages. La conception cumulative de la progression provoque le décrochage des élèves car elle part du principe qu'à un niveau donné, certains savoirs sont

à la fois définitivement acquis et indispensables à la progression. Les élèves absents, distraits ou retardataires sont donc pénalisés. De nos jours, dans des systèmes éducatifs qui privilégient de plus en plus les progrès de tous, cette conception s'avère désastreuse. Il faut donc imaginer des manières de revenir régulièrement sur les savoirs dispensés, tout en progressant. La littérature didactique est à la recherche d'autres principes de progression que celui de la cumulativité (Dolz et Schneuwly, 1997).

Certaines matières, telles les mathématiques ou la grammaire ont été construites essentiellement par l'école et leur progression consiste à aller « du simple au compliqué » (Lebeaume, 2000b) : des mots aux phrases simples, des phrases simples aux phrases complexes, des nombres entiers vers les réels, des nombres vers les équations, etc. Cette règle de progression n'est qu'abusivement assimilée à aller du facile au difficile, car le simple n'est pas nécessairement aisé, il peut même être aride et démotivant (Coste, 2010). Or le caractère motivant de l'ordonnement des savoirs fait partie des conditions de la progression. Par ailleurs, ces constructions purement scolaires peuvent passer à côté de l'essentiel : la grammaire ne suffit pas pour apprendre une langue (elle peut même constituer un obstacle), ni le solfège la musique. De même, résoudre des équations déjà posées ne permet pas d'apprendre à modéliser mathématiquement. D'autres propositions déjà très anciennes, notamment en sciences et techniques, consistent à « renoncer au dogme pédagogique suivant lequel l'exposé doit nécessairement aller du simple au complexe » (Hulin, 1977). Cela suppose de ménager des « boîtes noires », c'est-à-dire des parts de savoirs non immédiatement enseignables aux élèves qui seront progressivement remplacés par des savoirs formalisés. Ces « méthodes globales » « approchant les réalités dans leur complexité et avec authenticité » (Lebeaume, 2000b) peuvent être plus efficaces. C'est pourquoi les formes curriculaires contemporaines se déplacent du côté des pratiques sociales de référence, qui permettent de produire des situations plus proches des objectifs réels d'apprentissage et d'emblée plus complexes. C'est le cas de la conception actionnelle de l'enseignement des langues, qui consiste à enseigner dans un contexte réaliste, lié à une action (Coste, 2010). Mais pour les enseignants comme pour les concepteurs de curricula formels, ces savoirs sont difficiles à bâtir de manière progressive.

Une autre forme de progression du curriculum est constituée par les spécialisations des savoirs qui désignent les passages d'un simple « domaine » à une discipline ou d'une discipline à des savoirs professionnels.

Elles interviennent notamment lors des transitions entre cycles, par exemple de l'enseignement obligatoire à l'enseignement postobligatoire (Lebeaume, 2000b).

Enfin, les curricula induisent aussi des synchronisations entre les matières. Certaines disciplines peuvent en considérer d'autres comme des « disciplines de service » chargées de leur fournir des apprentissages utiles en temps utile. Au niveau du lycée, les mathématiques peuvent ainsi être considérées de cette manière par la physique-chimie (Treiner, 2018) qui en mobilise les seules dimensions calculatoires sans s'intéresser à ses raisonnements. Mais les tentatives de synchroniser la progression entre une discipline donnée et sa « discipline de service » provoquent des difficultés. Une notion considérée comme un simple outil par une discipline peut exiger de nombreux préalables dans la progression d'une autre. Au sein d'un curriculum, les rapports de progression entre les différentes matières restent donc difficiles à régler.

Du côté de la « progressivité », constituée par les efforts des enseignants pour faire progresser les élèves, les didactiques proposent des conceptions découpant les savoirs en notions ou « unités significatives » (Dolz et Schneuwly, 1997). Elles identifient ainsi des méthodes pour évoluer entre ces notions, qui ne sont pas nécessairement explicites dans la progression programmée par les curricula formels. La progressivité n'est pas seulement le nombre de notions qui doivent être acquises, mais aussi le nombre des états d'une même notion que chaque élève doit être capable de mobiliser : progresser, c'est faire exister la même notion dans des contextes différents ou associée à des notions différentes. À la suite de Lebeaume (2000b), Paindorge (2007) identifie six registres de progressivité :

1. L'entraînement, qui consiste à répéter des tâches identiques pour accumuler des automatismes.
2. L'extension-diversification, qui consiste à transposer une connaissance acquise dans une situation à d'autres situations.
3. La complication, qui consiste à résoudre une tâche initialement simple dans des contextes de plus en plus ouverts, dont les données sont de moins en moins fournies au départ.
4. La différenciation-modélisation qui consiste à comparer des situations différentes pour modéliser les notions semblables qu'elles contiennent.
5. Le passage du familier à l'inconnu (par exemple : de l'alimentation au métabolisme).
6. L'association d'une notion acquise à des notions nouvelles.

Tous ces registres de progressivité supposent de revenir sur les mêmes notions, tout en apportant une dimension nouvelle. Ils reflètent donc une conception spiralaire du curriculum.

Références

Baudelot Christian et Establet Roger (1971). *L'école capitaliste en France*, Maspero.

Belhoste Bruno (1995). *Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels*, t. 1, 1789-1914, INRP-Economica.

Coste Daniel (2010). « Tâche, progression, curriculum », *Canadian Modern Language Review*, vol. 66, n° 4, p. 499-510.

Dolz Joaquim et Schneuwly Bernard (1997). « Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux », dans *Défendre et transformer l'école pour tous*, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34344>

Hulin Michel (1977). « Remarques préliminaires relatives à l'enseignement dit de "technologie" », *Bulletin de l'Union des physiciens*, p. 27-38.

Lebeaume Joël (2000b). *L'éducation technologique. Histoires et méthodes*, ESF Éditeur.

« Notes pédagogiques », *La Revue pédagogique*, t. 4, janvier-juin 1924, p. 281-286.

Paindorge Martine (2007). « La progressivité des notions dans les programmes de l'éducation technologique », *Didaskalia*, vol. 30, n° 1, p. 89-108. <https://doi.org/10.4267/2042/23967>

Treiner Jacques (2018). « Les rapports mathématiques/physique au lycée. Quelques généralités et une expérience concrète », *Bulletin de l'Union des professeurs de physique et de chimie*, n° 1000, p. 1-10.

Pour citer ce chapitre :

Losego Philippe (2024). « Progression, progressivité », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 245-249. <https://doi.org/10.53480/curricula.1864e0>

