

Le triangle pédagogique nouveau modèle de compréhension de la situation pédagogique

Nouveaux principes, nouvelles tendances
en didactique des langues

Résumé:

Avant de concevoir l'enseignement, il faut d'abord concevoir la situation pédagogique. C'est là l'élément clé de la nouvelle orientation en didactique des langues. Comment fonctionne la situation pédagogique? Quels sont les éléments qui la définissent? Elle se définit comme un triangle composé de trois éléments: le savoir, le professeur et les élèves. Toute pédagogie s'articule sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième. Changer de pédagogie, revient à changer de relation de base, soit de processus. Les processus sont au nombre de trois: enseigner qui privilégie l'axe professeur- savoir, former qui privilégie l'axe professeur-élève et apprendre qui privilégie l'axe élèves-savoir.

Il y a donc nécessité de diversifier les domaines qui recouvrent la discipline de la langue enseignée (ou apprise), et cela en diversifiant les processus dans leurs logiques respectives. Les tâches de la discipline des langues se sont multipliées au delà des deux pôles traditionnels: la langue et la culture. Sachant que la compétence à l'orale ne s'appuie sur aucune doxa scolaire, elle se trouve aujourd'hui au bout de la chaîne des objectifs visés.

M . A . SEDJELMACI

Département
des langues étrangères
Faculté des lettres
Et Sciences humaines et
sociales
Université
Abou - Bekr Belkaïd
Tlemcen -

L'enseignant doit se présenter comme le spécialiste d'un savoir uni ou pluridisciplinaire mais aussi comme le praticien de la pédagogie de ce savoir. C'est ainsi que **Jean Houssaye**, spécialiste en sciences de l'éducation, un universitaire de Rouen, définit l'enseignant en se proposant de vouloir comprendre la situation pédagogique. Mais alors pourquoi, nous aussi, avons nous choisi de

s'interroger d'abord sur l'enseignant pour parler ensuite de la situation pédagogique? Nous disons que la situation pédagogique doit être constitutive non d'une connaissance implicite seulement mais d'un savoir pédagogique pour lequel l'enseignant se doit d'y être mentalement préparé avant toute pratique sur le terrain. Mais alors pourquoi est-il si important de bien comprendre la situation pédagogique avant d'enseigner?

La nouvelle conception de la réalité pédagogique que je tente de vous présenter ici sur la base de mes travaux mais aussi de lectures récentes, recouvre un ensemble de réponses possibles. Et j'insiste pour dire qu'il s'agit bien d'une série de réponses car la démarche pédagogique qui s'établit pour transmettre un savoir, est devenue désormais une action plurielle qu'il est nécessaire de maîtriser pour atteindre des objectifs bien déterminés:

Il existe aujourd'hui un modèle de compréhension théorique de la situation pédagogique qui se veut un savoir pédagogique incontournable et qui cherche à définir comment fonctionne la situation pédagogique. Quelles sont les règles qui président à la construction de la situation pédagogique et quelles sont les règles qui président à son fonctionnement? En fait à travers ce questionnement qui prélude à énoncer des propositions et d'expliquer la réalité pédagogique, nous cherchons à montrer que le modèle en question et l'explication de la situation pédagogique qu'il propose, reflète remarquablement bien la situation en classe de langue. Nous aurons ensuite à indiquer ce qui en est déductible autant pour ce qui se pratique déjà en terme de méthodes d'enseignement des langues étrangères, que pour ce qui explique les échecs d'apprentissage en classe de langue, des explications qui découlent aussi de nos travaux en la matière.

Le modèle de compréhension de la situation pédagogique proposé est celui du triangle pédagogique. "La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou".(Jean Houssaye, 1996). Avant de continuer la présentation du modèle, nous précisons que les termes savoir, professeur et élèves sont à

prendre au sens générique. Ce qui signifie que le terme "savoir" ici désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions et la liste reste ouverte. Le terme "élèves" renvoie aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants, aux s'éduquants, et la liste reste, là aussi, ouverte. Le terme "professeur" peut être aussi bien l'instituteur, le formateur, l'éducateur, l'initiateur que l'accompagnateur, et là encore laissons la liste ouverte.

D'autre part, le sujet dans le triangle pédagogique "c'est celui qui fait forme sur le fond de la situation. Et il ne peut y avoir de sujet sans autre qui le reconnaisse comme tel". (J. H. 1996).

Le mort dans le triangle pédagogique, c'est celui qu'on "fait jouer plus qu'il ne joue. Mais son rôle est indispensable car, sans lui, il n'y a plus de jeu. Il ne peut jouer qu'en mineur: sa place(...)est constamment assignée, définie et déroulée par les autres", les autres qui sont les "véritables sujets de la situation". (J. H. 1996).

Le mort dans le triangle, qui peut devenir le fou, c'est celui qui "a perdu les règles de l'entendement commun et il le fait savoir, perturbant (de ce fait) le jeu ordinaire, engendrant (alors) des situations difficilement contrôlables car elles bafouent les modes acceptés de la connaissance.

"Tout pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments (qui sont les deux sujets mutuellement reconnus dans la situation) et l'exclusion du troisième (représentant le mort ou le fou) avec qui cependant chaque élu doit maintenir les contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus". Lorsqu'on pratique une pédagogie, lorsqu'on fait un acte pédagogique, on est enclin de choisir, parmi le savoir, le professeur et les élèves, à qui l'on attribue la place du mort. Les deux sujets structurent véritablement la situation pédagogique, le mort n'aurait qu'une fonction mineure, quoique indispensable.

Sur la base de cette assertion, et pour bien comprendre, on peut dégager trois cas de figure que J. Houssaye fait correspondre, en fait, à trois processus. Le processus "enseigner" qui privilégie l'axe professeur-savoir et attribue aux élèves la place du mort. Le

processus "former" privilégie l'axe professeur-élève, la place du mort étant attribuée au savoir. Enfin, le processus "apprendre" qui privilégie l'axe élèves-savoir, le professeur occupant ainsi la place du mort.

En temps réel, dans le domaine de l'action pédagogique, dans la pratique, "on ne peut tenir équivalement les trois axes, il faut en retenir un et réédifier les deux exclus en fonction de lui". (J. Houssaye, 1996).

En effet, lorsqu'on enseigne, le professeur s'occupe de la transmission du savoir, les élèves n'ont qu'à suivre. Le processus peut être menacé, dans ce cas, de DROP OUT (par décrochage externe) par exemple, lorsque les élèves quittent la situation pédagogique pendant qu'elle se déroule par insatisfaction, et alors le mort n'est plus consentant, il fait le fou. Le processus peut être également menacé de DROP IN (par décrochage interne), par exemple lorsque les élèves ne quittent pas la classe pour manifester leur mécontentement, mais ils se mettent à chahuter et veulent montrer qu'ils récusent tout à coup cet entretien privilégiée que le professeur entendait avoir avec le savoir. Ils ne désertent pas physiquement la situation mais ils décident de faire autre chose en ne montrant aucun intérêt pour la classe. Alors, en classe, la folie s'installe.

Si l'on conçoit alors que enseigner se confond avec le processus former, on attribue ainsi au savoir la place du mort. Puisque les règles des rapports professeur-élèves ne sont pas données à l'avance, le professeur et ses élèves se mettent ensemble à chercher la manière dont on va intégrer le savoir dans cette relation. Le savoir, placé en position de mort, peut alors verser dans la folie, car il est possible qu'après avoir instauré une démarche pédagogique en classe, le professeur découvre après coup que ses élèves ne maîtrisent pas encore par eux-mêmes les règles de structuration du processus former. Alors il va se mettre tout à coup à faire preuve d'autorité en reprochant aux élèves de ne pas arriver à s'organiser, ni à se saisir efficacement du savoir. Il va s'investir en conséquence dans le processus former en pensant plutôt à éduquer qu'à transmettre des connaissances. Alors il peut voir par exemple ses élèves se mettre à lui réclamer avec

insistance des cours au moment où il entendait constituer les élèves comme sujets pour leur éviter la place de morts.

Examinant maintenant le cas où l'enseignant se donne la place du mort en classe et entend que les élèves peuvent accéder directement au savoir sans méditation forcée et privilégiant ainsi l'axe élèves savoir. Il se donne alors en classe seulement le rôle de préparateur ou d'accompagnateur de la situation d'apprentissage. Il fait le mort en classe, mais un mort qui se veut plutôt efficace. Mais la folie guette, dans ce cas aussi, le processus car certains enseignants mettent leurs élèves en travail de groupe, mais, ne supportant pas la situation, ils se mettent rapidement à intervenir sans limite et harcèlent leurs élèves de remarques et de questions. Alors faute d'espace d'autonomie suffisant, les élèves se voient réduits à entrer dans une démarche d'enseignement plutôt que d'apprentissage. Le processus "apprendre" se trouve alors rapidement rompu par le processus "enseigner".

On peut voir en fin de compte que tout processus peut engendrer des formes de folies qui lui sont propres. On peut remarquer aussi "qu'une fois installé dans un processus on ne peut en sortir de l'intérieur, on reste toujours tributaire de sa logique; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus; les logiques des trois processus sont ainsi exclusives et non complémentaires" (J. H., 1996). En effet, lorsqu'on enseigne on s'occupe du savoir en négligeant peut être l'élève car c'est la logique du processus qui l'impose, lorsqu'on forme on s'occupe de l'élève en négligeant peut être le savoir et c'est la logique du processus qui l'impose, lorsqu'on apprend enfin le professeur doit s'occuper de l'élève-apprenant en s'imaginant les contraintes d'apprentissage auxquelles l'élève se trouve confronté au cours de l'apprentissage. Là encore, c'est la logique du processus "apprendre" qui l'impose.

Alors que faut-il faire devant la folie qui guette les trois processus, leur caractère exclusif et leur non complémentarité en temps réel?

La pratique pédagogique inspire en premier lieu que l'action pédagogique doit toujours relever d'un choix; et dans la multitude

des variables qui composent la situation pédagogique, il faut savoir privilégier certaines pour mettre en œuvre une action cohérente. C'est là une dimension essentielle de la pratique. Mais, tout choix ainsi fait, reste toujours quelque peu insatisfaisant puisqu'il ne peut être totalisant. Il faut donc diversifier les choix pour répondre aux besoins ponctuels exprimés, qu'ils soient objectifs ou ressentis. Aussi, " un processus se maintient-il si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de jeu et de compensation aux deux autres. Dans le cas contraire, le fonctionnement n'est pas satisfaisant: le mort se met à faire le fou.

En termes plus clair, dans une situation pédagogique, on ne peut nier la place du mort en l'excluant ou en l'assimilant. Quelque soit la logique dans laquelle on s'installe, tout est affaire de dosage. Le pédagogue peut se comparer à un équilibriste.

Si on enseigne, on doit faire un peu dans " former " en s'intéressant aux élèves et à leur vie, mais aussi un peu dans " apprendre " en leur confiant par exemple des exposés.

Si on forme, il faut faire un peu dans " enseigner " en tâchant d'être toujours perçu comme un sujet détenteur d'un savoir supérieur, mais en faisant aussi un peu dans " apprendre " car les élèves doivent garder à l'esprit qu'ils sont là pour parvenir au savoir, et cela en en faisant l'expérience, en l'éprouvant.

Et si on apprend, il faut faire un peu dans " enseigner ", et cela si, par exemple, on ne renvoie pas systématiquement à ses documents tout élève qui vient demander explication, mais aussi dans " former ", et cela, en s'occupant par exemple des élèves dépendants ou en difficulté.

Ce sont là les nouveaux principes pédagogiques qui sont adoptés par les spécialistes, principes qui dictent les nouvelles orientations dans la didactique des disciplines.

On conçoit désormais que tout savoir savant doit s'appréhender en l'inscrivant dans un contrat didactique et disciplinaire (J. Colomb), en le transposant pour en faire un savoir scolaire (M. Tardy), en s'efforçant de planifier les modalités d'intervention, en adoptant certains styles plutôt que d'autres (M. Altet), en organisant les conditions d'apprentissage des élèves et

cela en tenant compte de bien des éléments et en variant les combinaisons mis en œuvres (M. Bru).

Quel savoir disciplinaire reconnaît-on aujourd'hui au savoir-savant dans le domaine des langues? Quels sont les éléments qui le constituent? et quels types de combinaisons sont mises en œuvre, en guise de moyens organisationnels des conditions d'apprentissage? Quelles sont alors les nouvelles tendances en didactiques des langues?

L'enseignement de la langue s'est toujours distribué autour des pôles langue et culture. Mais en raison du caractère éminemment socialisé de la discipline, la discipline a connu un élargissement conséquent parce qu'on a réalisé un peu tardivement peut-être que les savoirs et les pratiques de la discipline ont cours en dehors de la classe de langue bien plus que tout autre matière scolaire. D'ailleurs on a vu arriver à l'institution scolaire des sujets inégalement armés pour aborder la discipline, avec des habitus, avec un capital socio-culturel inégalement partagé. Et on sait maintenant que les habitus et ce capital en quelque sorte extra-scolaire pèse lourd pour la réussite dans la discipline.

Alors les domaines de l'enseignement de la langue ont beaucoup changé en conséquence.

Dans l'enseignement de la grammaire, on a cru qu'il existe en la matière un savoir savant, une discipline de référence dont l'objet est d'analyser et de décrire la langue: c'est la linguistique, discipline universitaire. Et on a fondé de grands espoirs dans un renouvellement de la grammaire scolaire traditionnelle par la linguistique: celle-ci est supposé pouvoir se substituer à la grammaire traditionnelle comme savoir plus adapté, plus efficace, un savoir fondé sur des pratiques d'observation et de manipulation de la langue par les élèves. L'introduction hâtive en classe de langue des modèles abstraits que propose la linguistique pour décrire la langue, tels les arbres de la grammaire générative par exemple, a donné des résultats peu concluants. Les espoirs pour améliorer les conditions d'apprentissage par ce moyen là, ont, pour une large part, manifestement déçus. La grammaire dite traditionnelle a repris le dessus comme en témoignent plusieurs enquêtes, mais en

assignant à son enseignement des finalités, comme le précise **Bronckart**:

- Il faut travailler les subordonnants, les connecteurs, le temps des verbes en vue de donner aux élèves la maîtrise constitutives de la phrase et des discours.

- Il faut étudier les zones précises d'application de la grammaire dans la graphie en vue de donner aux élèves les moyens de maîtriser l'orthographe.

- Il faut donner aux élèves le métalangage utile pour l'apprentissage des langues secondes, métalangage qui suscite l'examen des perceptions métalinguistiques, métalangagières et extra-langagières que développe l'apprenant autour de la langue-cible. (**Sedjelmaci, 2000, thèse de doctorat d'état en cours**).

Pour ce qui est de l'expression écrite, on est toujours à la recherche de modèles, mais les directives actuelles visent désormais des exercices plus ciblés fondés sur des situations de communication vraisemblables: écrire pour un destinataire identifié, des questionnaires, un projet d'enquête, comptes rendus, journal collectif ect.... Elle vise également des objectifs strictement définis de sorte que les élèves puissent se les approprier. Et cela en variant les sujets de rédaction et les contraintes qui organisent les différents types de texte. On propose par ailleurs à étudier en lecture les dialogues, les récits, les descriptions, les lettres ect...

L'enseignement de l'oral ne repose malheureusement sur aucun modèle existant. Ce domaine vient s'ajouter aux objectifs anciens, lorsqu'on découvre que la maîtrise de langue se confond souvent avec la compétence à l'oral. On sait maintenant que la compétence à l'oral ne s'acquiert pas implicitement dans la portée de l'apprentissage de la langue. Elle repose sur un savoir métalinguistique et métalangagier qu'il est d'ailleurs nécessaire de bien circonscrire. Il y a un besoin apparent d'un tel savoir dans la pratique en classe, mais nous constatons que sa contrepartie en exercices scolaires, en activités de classe n'existe pas encore. Et tout reste donc à inventer. Le principe est qu'il s'agit de développer une compétence et non de transmettre un savoir. **Philippe Perrenoud** écrit que "pour l'oral plus que pour tout acquis, il faut se défaire de l'idée qu'il y a des savoirs à transmettre; les compétences sont construites par l'élève en situation d'interaction (...). Penser une

pédagogie de l'oral, c'est refuser de l'enfermer dans l'enseignement du français (de la langue)". La pratique de l'oral relève beaucoup plus d'un style d'intervention que d'un code de connaissance à transmettre (J. Houssaye).

L'enseignement des textes connaît une évolution qui est celle du modèle culturel. On a fini de se référer exclusivement à la littérature classique, le corpus s'ouvre aux documents, aux articles de presse, à la littérature de jeunesse. A coté de la pratique des extraits de texte qui a évolué de la présentation chronologique et historique vers la présentation selon le principe du thème, on accorde aujourd'hui une importance particulière à la lecture d'œuvres complètes. Le choix des contenus textuels est aussi guidé par la volonté de réduire la distance culturelle entre le monde d'aujourd'hui et l'univers de la littérature classique.

On peut donc remarquer la grande diversité des domaines que recouvre aujourd'hui le savoir disciplinaire de la langue. Les professeurs sont appelés à assurer la transmission de contenus très différents, de compétences très diverses. Certains relèvent de savoirs suffisamment constitués, tels la grammaire ou l'orthographe. D'autres, telle que la compétence à l'orale, ne s'appuient sur aucune doxa scolaire parce qu'elles relèvent d'un style d'intervention tourné vers l'échange, l'écoute, la négociation de règles de communication lesquels se déroulent largement au dehors de la classe.

Les tâches de la discipline se sont aussi multipliées en raison de la subdivision qu'a connu les deux pôles langue et culture. Désormais on parle de langue orale et écrite, d'expression et de communication, de culture littéraire et non littéraire.

Pour finir nous disons que l'évolution des contenus disciplinaires de l'enseignement des langues a suivi le principe de la pédagogie de maîtrise, appelée aussi pédagogie différenciée, une pédagogie qui conçoit les besoins d'enseigner et les besoins de former dans le cadre des besoins d'apprendre. C'est là où se situe, je pense, le secret de la réussite de l'action pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

J. Houssaye, 1996, « La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui », Ed, ESF.

L. Porcher, 1996, « Le Français, langue étrangère », Ed, Hachette.

M. Allaoua, 1998, « Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement », Ed, Palais du livre.

K. Addou, 1994, « Revue sciences humaines, Université Mantouri de constantine ».

K. Addou, 1999, « Revue expressions », Institut des langues étrangères, Université Mantouri de constantine.