

# C ONFÉRENCE

Avec Jean HOUSSAYE, Sciences de l'éducation Université de Rouen

## LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE OU COMMENT COMPRENDRE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

Qu'est-ce que la pédagogie ? C'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon, il y aurait extinction de la pédagogie). Il y a, en effet, un écart entre la théorie et la pratique : la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie (elle ne peut se réduire aux seules compréhensions théoriques que j'en ai), la théorie dépasse aussi toujours quelque peu la pratique (il serait encore possible de produire d'autres discours théoriques sur telle ou telle action). En pédagogie, il y a donc un écart fondamental entre la théorie et la pratique. C'est dans cette « béance » (qui tout à la fois sépare et unit) que se « fabrique » la pédagogie. Cette impossible et nécessaire conjonction entre théorie et pratique est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble.

C'est ainsi que, pour être pédagogue, il ne suffit pas d'être enseignant, spécialiste en sciences de l'éducation ou formateur. L'enseignant se présente comme le spécialiste d'un savoir uni ou pluridisciplinaire et comme le praticien de la pédagogie de ce savoir ; mais, de même que, par exemple le professeur d'histoire n'est pas historien, de même sa pratique pédagogique n'est pas réellement source de théorie : il utilise de la théorie mais n'en « fabrique » pas. Le spécialiste en sciences de l'éducation, de son côté, part d'un savoir théorique constitué, cherche bien à élargir en l'appliquant parfois à une pratique, qui cependant est le plus souvent celle des autres, mais cette pratique n'est là que pour confirmer et vérifier le savoir : il utilise de la pratique mais n'en « fabrique » pas. Le formateur, enfin, se présente comme un enseignant en sciences de l'éducation ; à ce titre, il vise la pratique des uns à partir de la théorie des autres, mais sa propre pratique n'est pas constitutive de son savoir pédagogique : il utilise de la théorie mais n'en « fabrique » pas, il utilise de la pratique mais n'en « fabrique » pas.

Par conséquent, il y a bel et bien un savoir pédagogique spécifique issu des recherches en pédagogie. Cet ouvrage cherche à préciser les différents éléments constitutifs de la voie pédagogique. Il présente les matériaux pluriels de la situation pédagogique, ceux qui structurent toute situation pédagogique. Seulement, si l'on ne peut se passer de pédagogie, c'est-à-dire si l'on ne peut échapper, dans une situation éducative, à un fonctionnement de ces éléments pédagogiques, il n'y a pas pour autant une seule et unique pédagogie. N'existent que des pédagogies, soit des structurations particulières, spécifiques et originales de ces éléments premiers. On devient pédagogue quand on réussit, théoriquement et pratiquement, à faire tenir ensemble ces éléments premiers selon une certaine configuration cohérente. Alors naît un nouveau savoir pédagogique ; alors on a « fabriqué » de la pédagogie. On peut ainsi repérer de grandes constructions pédagogiques originales qui continuent à « tenir », c'est-à-dire à servir de référence, (qu'on songe à Pestalozzi, Montessori, Decroly, Freinet et bien d'autres). Nous allons nous situer en deçà de ces réalisations, dans une propédeutique qui ne cherche qu'à présenter les différents matériaux du chantier pédagogique. Libre ensuite à chacun de se contenter d'utiliser tel ou tel élément, ou de se rapprocher par la suite d'une configuration pédagogique plus spécifique qui lui semblera adaptée à ces aspects, ou de tenter (pourquoi pas ?) de bâtir lui-même tant pratiquement que théoriquement un nouvel assemblage pédagogique (auquel cas, il aura vraiment « produit » de la pédagogie).

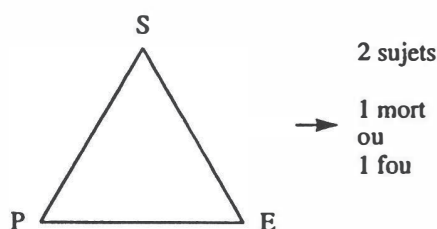
Est-ce à dire que le chantier pédagogique n'est aucunement structuré ? Est-ce à dire qu'on ne dispose d'aucun moyen préalable pour pouvoir penser la construction ? Est-ce à dire qu'aucune compréhension initiale ne peut nous aider et nous guider dans la constitution de la démarche pédagogique ? Nous n'en croyons rien. Il nous semble au contraire qu'on dispose de modèles de compréhension de la situation pédagogique et que la connaissance de tels modèles peut servir de points de repère indispensables sur le chemin de l'élaboration pédagogique. Nous allons ici privilégier un modèle de compréhension théorique qui est issu d'une pratique pédagogique et que l'on peut donc considérer comme

# C ONFÉRENCE

## LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE

un savoir pédagogique. Ce modèle, c'est celui du triangle pédagogique : il cherche à définir comment fonctionne la situation pédagogique, et cela à travers sept propositions qu'il s'agira d'énoncer et d'expliquer. Comment est structuré le champ pédagogique ? Quelles sont donc les règles qui président à sa construction et à son fonctionnement ?

*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.*



Les termes savoir (S), professeur (P) et élèves (E) sont ici à prendre dans un sens générique. Le savoir désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions, etc. Les élèves renvoient aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants, aux s'éduquants, etc. Le professeur est aussi bien l'instituteur, le formateur, l'éducateur, l'initiateur, l'accompagnateur, etc.

La notion de sujet est, elle, plus particulière. Le sujet, ici, c'est celui avec qui je peux établir dans une situation donnée une relation privilégiée, c'est celui qui compte particulièrement pour moi, c'est celui qui me permet d'exister de façon réciproque et préférentielle, c'est celui qui fait forme sur le fond de la situation. Il ne peut y avoir de sujet sans autre qui le reconnaisse comme tel.

Le mort, à l'inverse, c'est celui qui a établi un trou dans les relations, que je ne peux plus reconnaître comme sujet (sinon sous des formes détournées), qui ne peut plus me constituer comme sujet. Son mode de présence tient plus de l'absence que de la réciprocité. En allant plus loin, le mort dont il est question ici est le mort du jeu de bridge : un des joueurs doit en effet y tenir la place du mort. Autrement dit, ses cartes sont étalées sur la table et on le fait jouer plus qu'il ne joue. Mais son rôle est indispensable car, sans lui, il n'y a plus de jeu. Voici donc quelqu'un dont on ne peut pas se passer mais qui ne peut jouer qu'en mineur : sa place dans la partie est constamment assignée, définie et déroulée par les autres, véritables sujets de la situation.

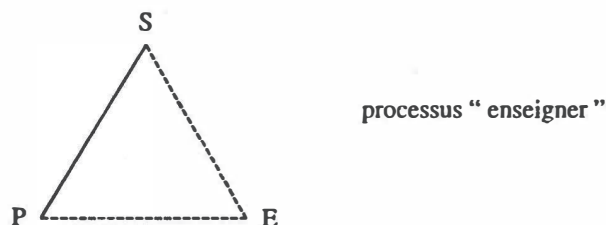
Quant au fou, c'est celui qui récuse les termes du langage et du fonctionnement communs. De ce fait, je ne peux pas le reconnaître comme sujet, je ne peux plus établir de relation privilégiée avec lui ; il refuse en quelque sorte de me permettre de me constituer comme sujet. Il a perdu les règles de l'entendement commun et il le fait savoir, perturbant le jeu ordinaire, engendrant des situations difficilement contrôlables car elles bafouent les modes acceptés de la reconnaissance.

*Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus.*

Constituer une pédagogie, faire acte pédagogique, c'est, parmi le savoir, le professeur et les élèves, choisir à qui l'on attribue la place du mort. Par là même, les deux autres se constituent et se reconnaissent comme sujets ; ce sont eux qui structurent véritablement la situation pédagogique, le mort n'ayant qu'une fonction mineure, quoique indispensable. Une pédagogie est donc l'articulation de la relation privilégiée entre deux sujets sur l'exclusion du troisième terme. C'est cette figure que nous allons considérer comme un processus, soit comme un ensemble structuré de phénomènes actifs et organisés dans le temps. Ne prenons pas le terme d'exclusion dans un sens trop fort car il ne peut s'agir de rupture, dans la mesure où le mort doit tenir sa place, dans la mesure où les sujets entendent bien le faire être et agir. On pourrait presque en arriver à parler de tiers inclus pour désigner cette présence sur un mode minoritaire qui lui est assigné.

*Les processus sont au nombre de trois : « enseigner », qui privilégie l'axe professeur-savoir ; « former », qui privilégie l'axe professeur-élèves ; « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir. Sachant qu'on ne peut tenir équivalentement les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui.*

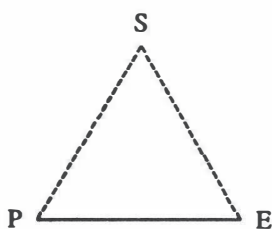
Le processus « enseigner » est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir et l'attribution aux élèves de la place du mort.



En effet, quand j'enseigne, on pourrait croire que l'important, ce sont les élèves et le maître. Mais il n'en est rien. Le véritable moteur de la situation pédagogique, c'est le rapport privilégié entre le professeur et son savoir ; c'est cet entretien qui attribue aux élèves la place du mort. Seulement, le mort peut toujours se mettre à faire le fou et on peut en repérer plusieurs figures.

Ce processus est menacé de *drop out* (décrochage externe) et de *drop in* (décrochage interne). Dans le premier type, deux cas peuvent se présenter : soit des élèves quittent la situation pédagogique pendant qu'elle se déroule (par insatisfaction par exemple), soit des élèves récusent la situation en refusant de s'y rendre (ils restent en dehors). La folie s'installe alors s'il n'y a plus suffisamment de morts consentants pour justifier la poursuite du processus. Le *drop in*, lui, ne joue pas sur l'absence mais plutôt sur la présence : tantôt les élèves se mettent à chahuter, c'est-à-dire récusent tout à coup cet entretien privilégié que le professeur entendait avoir avec son savoir, leur signifiant par là qu'ils n'entendent plus laisser faire ; tantôt ils montrent par divers moyens que, tout en étant présents physiquement, ils ont en fait déserté la situation (en faisant autre chose, en ne montrant aucun intérêt, etc.), tant et si bien que, de morts consentants, ils deviennent des morts par trop voyants et encombrants.

Le processus « former » est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et les élèves et l'attribution au savoir de la place du mort.



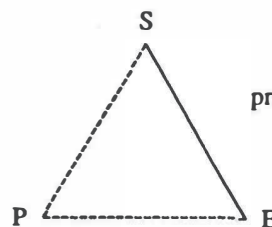
processus "former"

Ce qui caractérise ce processus pédagogique, c'est que les règles des rapports professeur-élèves ne sont pas données à l'avance, il va falloir précisément les définir, les constituer, c'est-à-dire arriver à préciser ensemble la manière dont on va intégrer le troisième terme, donc le savoir. Mais ce dernier, placé en position de mort, peut lui aussi verser dans la folie.

Comment peut-on faire faire le fou au savoir ? En récusant les règles de structuration du processus « former » de façon à réclamer un autre processus. Et cela peut venir aussi bien du professeur que des élèves. Il n'est pas rare de voir un enseignant, qui a instauré une

démarche de ce type depuis un ou deux mois, se mettre tout à coup à « faire preuve d'autorité » et à reprocher aux élèves de ne pas arriver à s'organiser, ni à se mettre d'accord sur les contenus et les méthodes de travail, ni à se saisir efficacement du savoir. Cet enseignant va alors décider que désormais les choses se passeront d'une autre façon ; autrement dit, il y a les plus grandes chances qu'il tentera de restructurer la situation pédagogique autour de son entretien privilégié avec le savoir, procédant ainsi à un renversement de processus, rendant fou le processus « former ». Mais la folie peut aussi venir des élèves qui, en fait, ne vont plus supporter la position de sujets qui leur a été attribuée et qui vont chercher à retrouver la position de morts (celle-ci ayant en fait beaucoup d'avantages, ne serait-ce que parce qu'elle permet une implication moins forte et un regard distancié de protection). On verra alors, par exemple, des élèves se mettre à réclamer avec insistance « des cours » à un enseignant qui, lui, entendait constituer les élèves comme sujets pour leur éviter la place de morts.

Le processus « apprendre » est fondé sur la relation privilégiée entre les élèves et le savoir et l'attribution au professeur de la place du mort.



processus "apprendre"

Cette fois, le professeur, en se donnant la place du mort, entend que les élèves accèdent au savoir directement, sans sa médiation forcée. Les élèves sont mis en demeure de ne plus passer par l'enseignant pour accéder au savoir : celui-ci leur est immédiatement accessible. Le professeur n'est pas pour autant absent, il joue simplement un autre rôle, celui de préparateur et d'accompagnateur de la situation d'apprentissage. C'est donc un mort efficace. Mais là encore la folie guette le processus.

Certains enseignants mettent par exemple leurs élèves en travail de groupes sur documents, mais ils ne supportent pas la situation, tant et si bien qu'ils sont constamment présents, harcelant les élèves de remarques, de questions, etc. Au bout d'un certain temps, les élèves en sont réduits à entrer dans une démarche d'enseignement, faute d'espace d'autonomie suffisant. D'autres enseignants entendent faire travailler leurs

## LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE

élèves sur des instruments qui se révèlent inadéquats (trop difficiles, etc.) ; s'ils veulent néanmoins aboutir à un résultat (ce qui n'est pas non plus une obligation, car ils peuvent très bien « se contenter » de chahuter, de ne rien faire ou de faire autre chose), les élèves en sont réduits à s'adresser en permanence à l'enseignant (explications, etc.) et à rompre le processus « apprendre » pour le processus « enseigner ».

Parce qu'il a une logique propre liée à celui qui endosse la place du mort, tout processus engendre des formes de folie qui lui sont propres.

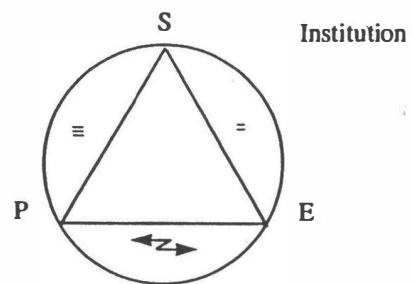
*Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur, on reste toujours tributaire de sa logique ; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus ; les logiques des trois processus sont ainsi exclusives et non complémentaires.*

Pour agir, il faut choisir. La pédagogie passe par l'action. À ce titre, elle se doit, dans la multitude des variables qui composent la situation éducative, d'en privilégier certaines pour définir et mettre en œuvre une action cohérente. Mais, en même temps, tout choix est toujours quelque peu insatisfaisant puisqu'il ne peut être totalisant. C'est là une dimension essentielle de la pratique.

Il est donc illusoire de structurer une situation autour d'un processus et de se dire que, peu à peu, plus ou moins subrepticement, on va passer à un autre processus (moins bien accepté d'emblée, par exemple). Que se passe-t-il en effet à ce moment-là ? Les règles du jeu se superposent les unes aux autres, les morts s'accumulent et la folie est assurée. Il ne peut y avoir qu'un mort et que deux sujets. On peut certes le regretter, mais c'est là une condition fondamentale du fonctionnement pédagogique.

À ce titre, tout processus a ses limites propres. Bien entendu, la solution à ces insatisfactions se trouve dans les deux autres processus et la tentation est grande d'espérer combler les manques par les propriétés des autres. Mais c'est en même temps oublier que les processus exclus ont eux-mêmes leurs limites que le processus choisi comble. À vouloir cumuler les avantages des processus, on ne peut manquer d'en éprouver les insuffisances. À vouloir ajouter les solutions, on additionne les inconvénients. Et bientôt la folie s'installe, par tentative de vouloir nier le mort par surcroît de sujets. Sans parler nécessairement de médiocrité, ne faut-il pas accepter que la pédagogie fasse preuve d'humilité ? Chaque processus a ainsi une logique qu'il faut bien respecter.

*Le triangle pédagogique s'inscrit lui-même dans un cercle qui représente l'institution. Mais le rapport avec cet englobant est différent selon les processus : identité pour « enseigner », opposition pour « former », tolérance pour « apprendre ».*



L'éducation est une réalité sociale ; à ce titre, elle s'accomplit dans des formes sociales qui ont, le plus souvent, le caractère d'institutions. Mais ces dernières ne sont pas neutres : elles interagissent de façon différente avec les processus pédagogiques proprement dits. Si l'on considère l'institution scolaire, un phénomène curieux s'est produit : on peut repérer une assimilation entre une forme institutionnelle (l'école) et une configuration pédagogique (le processus « enseigner »). Tout se passe en effet comme s'il était normal, naturel, et quasiment obligatoire, d'« enseigner » à l'école. Et si jamais vous vous mettez à tenir des pratiques autres, vous risquez fort de paraître déplacé. Or on n'a pas toujours « enseigné » à l'école ; on peut y repérer bien d'autres formes pédagogiques. De la même manière, il reste tout à fait envisageable de faire autrement à l'école.

Constatons donc ce rapport d'identité entre l'institution scolaire et le processus « enseigner » mais ne le prenons pas pour autant pour argent comptant. Remarquons aussi que cette institution entretient un rapport d'opposition avec le processus « former ». On peut certes le comprendre, sans pour autant le justifier. Tout d'abord, bien des formes pédagogiques relevant de ce processus ont comme projet explicite de remettre en cause le poids de l'institution, ne serait-ce que pour permettre aux individus de devenir sujets de l'institution, et non plus seulement assujettis. Ensuite, il est exact que l'institution se justifie essentiellement par le savoir et sa transmission ; elle se veut la gardienne et la garante du savoir (programmes, inspections, niveau, etc.). Or le processus « former » s'institue précisément en mettant à distance le savoir à qui il donne la place du mort. L'institution école n'est pas longue à estimer qu'il s'agit là de sa propre négation.

Le cas du processus « apprendre » est plus nuancé sur ce point. Il nous semble que ce processus est de mieux en mieux toléré par l'école. On voit ainsi surgir, suscités par l'institution elle-même, bien des centres (d'information, audiovisuel, informatique), qui, certes, par leur pluralité même, risquent fort de rester périphériques (à la classe), mais qui n'en sont pas moins le signe d'un encouragement à aller dans le sens de ce processus. La question demeure : jusqu'où l'institution scolaire est-elle prête à accepter de se définir autour de ce processus ? Par certains côtés, tout laisse penser que la plupart des réformes et des propositions pédagogiques actuelles cherchent précisément à faire basculer l'institution scolaire du processus « enseigner » au processus « apprendre ». Mais, en même temps, force est de constater que cette institution résiste encore fortement à une telle rupture, continuant à faire fonctionner ses pratiques dominantes sur l'« évidence » de l'identité forme scolaire-processus « enseigner ». Ce qui est vrai de l'école ne l'est pas obligatoirement des autres formes institutionnelles. Ainsi la formation permanente s'est sans doute ancrée d'emblée dans le processus « apprendre » (certainement dans les justifications, un peu moins peut-être dans les pratiques réelles).

*Un processus se maintient 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.*

Tout en maintenant la quatrième proposition (les processus sont exclusifs et non pas complémentaires), nous pouvons maintenant la nuancer, tout en respectant sa logique. En effet, il est indispensable de ne pas mener un processus jusqu'au bout, car c'est la folie assurée en raison de la négation de la place du mort. Comment est-il possible de récuser le mort ? On le récuse soit en le refusant, donc en l'excluant totalement, soit en le réduisant, donc en l'assimilant.

Dans le refus du tiers, les deux sujets se constituent totalement en miroir, jouant ainsi l'aventure de Narcisse : Narcisse, parce qu'il se voit, sombre irrémédiablement dans la folie. Or chaque processus est tenté lui aussi d'exclure son mort. Dans « enseigner », le professeur s'absorbe tout entier dans son savoir, si bien que les élèves ont l'impression de ne pas y être conviés (enseignants incompréhensibles, trop savants, abscons, etc.). Dans « former », professeurs et élèves sont si bien ensemble que leur relation leur suffit et suffit à justifier le fait d'être là. Dans « apprendre », l'autodidaxie est devenue permanente, tant et si bien que l'enseignant se voit refuser toute place et toute raison d'être.

Dans la réduction du tiers, les deux sujets récuse la différence du mort, entendent se l'assimiler en ne lui laissant aucune autonomie, jouant ainsi l'aventure de la Méduse : la Méduse, parce qu'elle pétrifie tout, parce qu'elle annihile tout, sombre irrémédiablement dans la folie. Dans « enseigner », les élèves sont alors tellement séduits par le couple professeur-savoir qu'ils ne peuvent plus avoir aucune existence propre, aucune distance critique (ils s'abîment en vénération). Dans « former », le savoir passe dans la relation elle-même, ne se distancie plus d'elle : c'est la relation amoureuse, la séduction pure et simple, l'accomplissement du disciple. Dans « apprendre », le professeur se réduit au seul rapport élèves-savoir, il se réduit à un surveillant ou à un documentaliste : il n'est pas plus un technicien du rapport au savoir, mais seulement un instrument du rapport élèves-savoir.

Bref, dans une situation pédagogique, il ne peut être question de nier la place de mort, soit en l'excluant soit en l'assimilant. Par le fait même, quelle que soit la logique pédagogique dans laquelle on s'installe, tout est affaire de dosage, mais la composition reste variable et personnelle. Le pédagogue est un équilibriste : il lui faut à la fois un fil porteur (le processus choisi) et un balancier comme contrepoids (les processus exclus). À chacun de trouver le bon équilibre pour progresser dans les meilleures conditions : si vous donnez trop d'importance aux processus exclus, le balancier devient trop lourd et vous vous épuisez à résister à la chute ; si vous ne donnez pas d'existence aux processus exclus, le balancier perd sa fonction et la précarité de votre équilibre risque fort de vous être fatale.

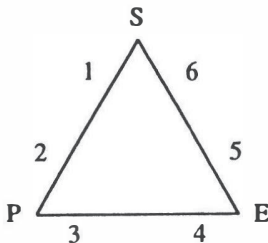
Par conséquent, si vous « enseignez », faites aussi un peu dans « former » (intéressez-vous aux élèves et à leur vie, posez-leur des questions ; certes leurs réponses n'ont d'une certaine manière aucune importance puisque c'est vous le porteur du savoir, mais cela vous permet de mieux fonctionner) et dans « apprendre » (confiez aux élèves des exposés ; ceux-ci vous décevront, ne serait-ce que parce que les autres élèves vont attendre que vous leur signaliez *in fine* ce qui était important dans ce que présente leur collègue, mais, là, encore, le simple fait d'avoir lieu est important pour la conduite de la classe).

Si vous « formez », faites donc un peu dans « enseigner » (même si vous mettez le savoir à distance, il n'est pas indifférent que vous continuiez à être perçu comme un sujet-supposé-savoir, comme détenteur d'un savoir supérieur, capable au besoin de le manifester) et dans « apprendre » (il faut que les élèves gardent la certitude qu'il s'agit bien de faire en sorte qu'ils parviennent au savoir, et ce en faisant l'expérience, en

l'éprouvant). Maintenant, si vous « apprenez », faites encore dans « enseigner » (ne renvoyez pas systématiquement à ses documents tout élève qui vient vous demander une explication ou un complément) et dans « former » (c'est le moment de tenir compte de la dynamique du groupe et de porter une attention particulière aux élèves dépendants ou en difficulté).

*Tout processus est loin d'être univoque ; il admet en son sein des pratiques pédagogiques différentes selon la part faite à chacun des deux axes annexes ; il reste que les familles pédagogique sont d'abord constituées par la structure qui les constitue et que, à ce titre, elles s'excluent.*

Il est certes théoriquement possible, quand on privilégie un processus (et on ne peut faire autrement) d'attribuer une place compensatrice égale aux deux processus exclus. Mais on constate plutôt que les diverses pédagogies intègrent plus facilement un des deux processus annexes. Ce qui fait que, tout en s'inscrivant sur un axe, elles se rapprochent de façon privilégiée d'un de deux autres.



Sur l'axe « enseigner », en 1, se trouve la pédagogie traditionnelle magistrale, celle qui fonctionne par cours et présentation impositive et structurée (si possible) du savoir, exigeant des élèves une assimilation et une restitution contrôlées et fidèles de ce savoir. En 2 se trouve le cours « vivant » (l'idéal de bien des enseignants), celui qui procède par questions-réponses et qui peut faire croire que l'élaboration du savoir vient des élèves (alors qu'il s'agit là d'une opération de déguisement et non de construction) ; le côté « vivant » tient plus précisément à la proximité de « former » qui induit un « bon climat » dans la classe en cultivant la relation professeur-élèves.

Sur l'axe « former », en 3 se trouvent certaines pédagogies libertaires (Neill, Hambourg), certains pédagogues socialistes (Makarenko), certains promoteurs de l'Education nouvelle en internat (Korczak) pour qui l'important relève d'une structuration maître-élèves à engendrer et à renouveler en permanence, mais qui s'appuient souvent, pour ce qui est de l'enseignement, sur des fonc-

tionnements très classiques, proches d'« enseigner ». En 4 se trouvent les pédagogies institutionnelles (Oury, Fonvieille) et non directive (Rogers) qui donnent une place centrale au conseil, cette instance génératrice de la loi entre le maître et les élèves, et qui utilisent bien la méthodes pédagogiques prônées par les partisans du processus « apprendre ».

Sur l'axe « apprendre », en 5, se trouvent l'Education nouvelle, Freinet, le travail autonome, certaines formes de pédagogie différenciée ; la priorité est alors donnée à la construction de méthodes et de moyens qui permettent aux élèves de se saisir directement du savoir, mais tout se fait dans un climat qui trouve sa souplesse par une relation non figée professeur-élèves. En 6 se trouvent l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement programmé, certaines formes de pédagogie par objectifs et de pédagogie différenciée ; la priorité reste la même, mais les moyens mis en œuvre ont alors tendance à devenir beaucoup plus structurés et organisés en progressions préalables, ce qui les rapproche de la logique d'« enseigner » (à tel point qu'on est bien en peine parfois de savoir si telle ou telle pratique relève d'« enseigner » ou d'« apprendre »).

Ainsi se présente ce modèle de compréhension de la construction et du fonctionnement de la situation pédagogique. Entendons par « modèle » une représentation simplifiée d'un système, ce qui suppose que, par ce moyen, on donne à voir en soulignant dans un ensemble et en ne retenant que certains aspects. Tout modèle a, certes, ses limites : s'il retient trop éléments, il devient illisible ; s'il n'en garde que certains, il apparaît comme faux car trop éloigné du réel. Là aussi un équilibre est à trouver, non plus dans l'action éducative, mais dans la présentation théorique. Nous espérons avoir sacrifié à la vertu du juste milieu. Car il reste fort possible de complexifier ce triangle pédagogique. Un exemple. On peut considérer qu'on n'a jamais affaire à un seul triangle mais à une pluralité de triangles qui superposent, ne serait-ce que parce que chaque élément admet différents niveaux très souvent hétérogènes : l'institution (une classe, un établissement, des mouvements pédagogiques, des corps d'inspection, des textes officiels, des réformes, des ministères, etc.) ; le savoir (selon les niveaux des contenus, des appropriations, des exigences et des taxonomies, selon les cycles, les disciplines, etc.) ; le professeur (le même professeur dans la même classe ou dans des classes différentes, les professeurs d'une même classe, de plusieurs classes, d'un même niveau, de différents niveaux, etc.) ; les élèves (un élève, des élèves, les élèves de la classe ou de différentes classes, les élèves selon les disciplines, les élèves en tant qu'enfants ou en tant que jeunes, etc.).

On peut aller jusqu'à se demander si la superposition interactive de ces différents niveaux d'analyse, qui reviendrait à examiner une multitude de figures triangulaires, déboucherait alors sur une figure sommative ressemblant encore... à un triangle ! Jusqu'où va la cohérence de l'ensemble éducatif ? Et, pourtant, chaque pédagogue est et reste sommé de donner sens à la situation éducative, ne serait-ce que par le choix pédagogique fondamental qu'il pose. La pédagogie est et reste un choix. Choix de faire tenir ensemble, en respectant les règles de la construction et du fonctionnement pédagogiques, les éléments premiers de la pédagogie. Choix et même nécessité de sélectionner certains aspects, de privilégier certaines variables, d'adopter certaines positions pour faire surgir une entreprise pédagogique particulière et néanmoins repérable, une construction pédagogique singulière et néanmoins transférable.

C'est maintenant la présentation de ces éléments premiers qu'il faut aborder. Il ne s'agira pas de dire comment devenir un « bon » pédagogue, mais de proposer des outils de connaissance et de compréhension de l'acte pédagogique. Nous n'allons donc pas rassembler les différentes pédagogies mais, en deçà, les éléments, les fondements de la pédagogie. Il est bien entendu impossible de prétendre exposer et disposer tous les aspects du « chantier » pédagogique. Nous avons cherché à retenir les recherches significatives, mais non exhaustives, actuellement en cours dans ce secteur éducatif. Les textes qui vont suivre en sont un bon échantillon.

Le modèle du triangle pédagogique va nous servir à structurer ces différents apports. Nous faisons en effet l'hypothèse que chaque élément s'inscrit de façon privilégiée sur un des trois axes du triangle. Certes, il peut toujours éclairer les autres aspects (et certains textes s'y efforcent même) mais il relève plutôt d'un processus ou d'un autre. Il devient alors possible de repérer et de comprendre les dimensions propres à chaque axe. Cette première organisation et cohérence des apports ne peut, par contre, prétendre produire un discours unifié sur la pédagogie. Bien au contraire, l'approche sera diversifiée. Cette caractéristique est tout à fait révélatrice de la recherche en éducation et en sciences de l'éducation, au moins sur trois plans. Le plan des intentions d'abord : dans cet ouvrage, certains auteurs privilégient une approche purement conceptuelle ; d'autres incluent des analyses de pratiques ; d'autres encore débouchent sur des aspects prescriptifs qui ne seront cependant jamais dominants. Le plan des attaches disciplinaires ensuite : le champ de référence de chaque texte est souvent très apparent et l'on verra ainsi convoquer l'histoire, la psychologie, la sociolo-

gie, la psychosociologie, la psychopédagogie, la psychanalyse, la linguistique, la sémiologie, la philosophie, etc. Le plan des méthodologies enfin : là aussi, chaque texte a tendance à s'appuyer sur un mode ou un autre d'administration de la preuve - expérimental, clinique, réflexif, etc. Cet ouvrage est donc susceptible d'une lecture à plusieurs niveaux : on peut s'attacher à un texte particulier, on peut préférer étudier un axe ou un processus, on peut reconstituer les cohérences autour du triangle, on peut rechercher les multiples intentions, champs de référence et méthodologies, on peut même estimer que tout cela ne concerne pas les professeurs (cf. la postface), on peut... À l'image du pédagogue, à chacun maintenant de faire ses choix !

### Références bibliographiques

- BERTRAND Y., *Les modèles éducationnels*, Montréal, Université de Montréal, 1979.
- HOUSSAYE J., *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.
- HOUSSAYE J., *Pratiques pédagogiques*, Berne, Peter Lang, 1988.
- SOETARD M., *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Berne, Peter Lang, 1981.

### DÉBAT LORS DE L'INTERVENTION

**Q. :** Je suis enseignante dans une école d'infirmière qui a changé de nom et qui se nomme maintenant Institut de formation en soins infirmiers. Le changement de nom est toujours intéressant, notamment en rapport avec cette grille d'analyse. J'ai deux questions en fait. Dans le nouveau programme des écoles d'infirmières, l'institution nous demande avec insistance de mettre en place un système de suivi pédagogique. J'aimerais avoir vos réflexions par rapport à ce thème du suivi pédagogique. Comment le suivi pédagogique pourrait-il être quelque chose d'approprié par rapport à Enseigner, Former, Apprendre. Peut-il être pris au piège de ces trois logiques ou est-il spécifique d'une logique ? La seconde question concerne les termes de contrat de formation, contrat qui se noue entre les équipes enseignantes et les enseignés, les formés et les apprenants ? Quelles sont vos réflexions par rapport à ce terme de contrat de formation ?

**R. :** Prenons d'abord le terme de suivi pédagogique. A priori, le suivi pédagogique peut exister dans n'importe quel processus dans la mesure où, par exemple, si l'on enseigne il faut bien quand même donner une place aux deux autres processus. Le suivi pédagogique peut ainsi être le moyen de donner une place aux exclus. Tout dépend de ce que l'on met le terme de suivi pédagogique. On peut en effet y mettre ce que l'on veut. Le suivi pédagogique désigne une place, une instance, et le rôle de cette instance va être déterminée par le processus dominant. Sur cette base, le suivi pédagogique peut être un mode de compensation d'une logique pédagogique.

Ceci étant, le suivi pédagogique s'inscrit dans une certaine logique, au regard de l'histoire des idées pédagogiques : celle du processus Apprendre. Il y a toujours eu, sous une forme ou une autre, du suivi pédagogique ; simplement il n'était pas institué comme tel. Après tout, quand un professeur fait un cours, qu'il donne un devoir, qu'il le corrige et qu'il en rend compte aux élèves, c'est du suivi pédagogique. Pourtant, quand on parle de suivi pédagogique, ce n'est pas de cela que l'on parle. On rentre alors dans quelque chose qui est de l'ordre du tutorat. Je ferai une hypothèse sur ce point. Le suivi pédagogique désignerait la place que l'on accorde à Former quand on se trouve dans Apprendre. Et il est vrai que les modes pédagogiques dominantes depuis vingt ans se situent dans Apprendre, en sachant que l'on est passé progressivement de Former à Apprendre, avec comme objectif d'éviter Enseigner.

Dans Apprendre, il y a une relation immédiate entre les élèves et le savoir. Elle demande à être contrôlée. Plusieurs modes sont possibles, en sachant cependant que cette relation doit aussi être gérée donc suivie. Mais comment la suivre quand le professeur est en position de mort ? Il faut bien qu'il retrouve une forme de relation privilégiée avec les élèves. Le suivi pédagogique peut ainsi être considéré comme une relation de type Former, d'où les formes pédagogiques de type tutorat et par là même les levers de bouclier de ceux qui enseignent et qui pensent que l'on veut ainsi les faire rentrer dans un autre processus.

Quand on est dans Apprendre, on voit bien qu'on ne peut pas rester uniquement en position de mort. Il y a nécessité d'introduire des relations plus personnelles, plus individuelles, plus individualisées, plus personnalisées ; on met donc en place une instance qui va permettre de faire fonctionner Former en soutien à Apprendre. C'est une interprétation possible, c'est une hypothèse que je fais.

Pour ce qui est du contrat de formation, c'est un peu la même chose. Là encore on est bien dans le processus

Apprendre, même si on peut aussi le trouver dans Former. Considérons sous cet angle Apprendre. Prenez quelqu'un comme Freinet. Il y a longtemps qu'il avait trouvé et utilisé le contrat de formation, précisément parce que toute sa pédagogie est de mettre en place des moyens qui font que les élèves, le classe s'engagent à atteindre tel type d'objectifs de telle manière. L'ensemble est régulé au fur et à mesure : c'est un contrat de formation. Prenez maintenant quelqu'un comme Dewey, aux USA, à la fin du siècle dernier et au début de ce siècle. Cette fois encore, on est dans le processus Apprendre. Le contrat de formation désigne le type de rapport que l'élève va devoir entretenir avec le savoir, rapport contrôlé par l'enseignant. Le contrat est pourtant, quoi qu'il en soit, un contrat imposé, la logique étant que l'élève veuille bien établir un contrat pour atteindre le savoir. C'est donc à la fois un moyen de contrôle et un moyen de pression. En ce sens, les instruments pédagogiques sont la plupart du temps à double ou à triple fonction.

Quand on se place dans le processus Former, on rencontre aussi le contrat de formation mais la formation y est davantage de l'ordre de la vie. Le contrat établit comment on peut réussir à vivre ensemble. Il va plus loin que dans le cas précédent, car on est dans une autre logique pédagogique. Toutes les histoires de « self-government », d'auto-discipline pourraient être analysées autour de cela.

**Q. :** Je suis directrice d'un Institut de formation en soins infirmiers, donc d'une école d'infirmière. On y parle beaucoup de projet pédagogique, de projet que les élèves doivent élaborer, de projet professionnel. Par rapport à votre exposé, où peut-on situer la pédagogie du projet ?

**R. :** Ce qui peut paraître aujourd'hui comme quelque chose de vraiment nouveau a, en fait, cent ans. Ce qui est rassurant, au moins pour les idées pédagogiques qui reviennent ainsi au fur et à mesure. Au tournant du siècle, il y a eu une vague dominée par le processus Apprendre, qui a été à la naissance de l'Education nouvelle, notamment par la mise en place des projets pédagogiques. Cette histoire de projet a d'abord commencé par des écoles primaires qui ne fonctionnaient qu'au projet. Aux USA, des pédagogues comme Mrs Parkhurst ont institué les projets ou les contrats, les deux termes étant équivalents. Cette première vague de pédagogie de projet a diminué et au fur et à mesure on est passé au processus Former. La notion de projet y est beaucoup plus vaste et vague ; on parle davantage de projet éducatif global.

Depuis vingt ans, on est revenu, par l'intermédiaire en particulier de la pédagogie par objectifs, à la détermi-



nation d'éléments à atteindre beaucoup plus précis, beaucoup plus ciblés, beaucoup plus situés. On est rentré dans une hiérarchisation de réalités que l'on veut précises qu'il a fallu cependant réarticuler sur les élèves en tant que tels. La dérive de cette pédagogie qui se trouve dans Apprendre, mais proche d'Enseigner, fait qu'on ne se retrouve plus certes face à un programme défini par des contenus mais face à un ensemble défini en termes de savoirs, savoir faire et savoir être qui doit être atteint et qui est défini en termes préalables la plupart du temps. Tant et si bien qu'il reste extérieur à l'élève. Situé à cette place du triangle, vous êtes si proche d'Enseigner que vous risquez de passer dans le processus Enseigner. Il faut donc revenir vers Former et vers le pôle élèves à qui il s'agit de faire endosser les objectifs, le contrat, le projet. Il se pourrait que la pédagogie du projet soit le moyen de faire endosser cette dynamique qui l'a précédée. Ce n'est là une fois de plus qu'une hypothèse, qu'une analyse rapide et personnelle. J'ai tendance à estimer qu'il faut maintenant éviter de parler de projet parce que c'est devenu une véritable tarte à la crème ! On nous parlera de projet éducatif, de projet pédagogique, de projet de l'institution, de projet des élèves... jusqu'à réussir à déterminer 43 niveaux de projet. Bon courage ! Il est possible que le terme de projet soit intéressant davantage par ce qu'il masque que par ce qu'il permet. Les modes pédagogiques sont là pour ça, pour favoriser ce type de mécanisme.

**Q. :** Je voudrais revenir sur le processus de séduction, la séduction dont vous avez parlée dans le processus Enseigner. J'ai en effet l'impression que vous venez de nous faire une démonstration du processus Enseigner.

**R. :** Totalemment.

**Q. :** Et j'ai été médusée à un moment donné.

**R. :** Mais vous arrivez déjà à en parler, vous êtes sauvée !

**Q. :** J'avoue que j'ai été médusée. J'ai essayé de me demander pourquoi. Je pense que vous avez essayé de développer un petit peu l'art de nous transmettre votre contenu. Et je me demande s'il ne faut pas à un moment donné, essayer d'obtenir une certaine séduction pour pouvoir justement éveiller le désir d'apprendre et parvenir ainsi à aller du côté d'Apprendre. Pour ma part, vous m'avez donné tout à fait l'envie de savoir et de développer mes savoirs dans les différentes pédagogies que vous avez évoquées. J'ai été à un moment séduite et médusée, mais je pense que ce n'est pas négatif. C'est peut-être cela l'équilibre dont vous avez parlé. Voilà, c'est à la fois une question et un constat.

**R. :** Il y a toujours de la séduction. Dans la situation pédagogique se trouvent rassemblés le savoir, un professeur et des élèves, c'est-à-dire des individus, des hommes et des femmes qui doivent vivre ensemble. Inéluctablement vous avez des mécanismes relationnels, d'influence réciproque. Il faut bien qu'il y ait de l'affectivité dans l'air pour que l'ensemble puisse fonctionner. C'est pourquoi il y a toujours de la séduction. La séduction est motrice mais elle ne marche pas à tous les coups. Chacun a ses charmes, chacun déploie ses charmes, mais ceux-ci sont particuliers et ne peuvent donc pas plaire à tout le monde. Je fais donc l'hypothèse, qui n'est pas gratuite, que mon mode de séduction en a agacé souverainement certains et certaines. Le problème, c'est que je ne sais pas faire autrement dans ce type de situation. Je choisis donc ce mode parce que je m'y sens plus à l'aise. Je déploie donc une forme de séduction avec l'idée (car ce n'est pas la séduction pour la séduction) qu'elle permet d'atteindre autre chose que le rapport professeur-élèves. Elle permet d'atteindre le savoir ; même si je suis dans le processus Enseigner, je ne peux pas gommer le rapport professeur-élèves. Quand je disais : lorsque vous êtes dans Enseigner, faites un peu dans Former, la séduction entre dans un tel cadre. On ne peut pas passer à côté. Maintenant, à partir du moment où on peut établir une certaine distance, en posant par exemple la question de la séduction, c'est aussi la preuve que l'on ne reste pas englué dans le seul mécanisme de la séduction.

**Q. :** Sylvie Lucas, Université Paris-Dauphine, université où on utilise beaucoup le triangle pédagogique, qui se révèle une merveille pour analyser les situations en école d'infirmières et en IFSI. Je prends la séduction. Elle joue beaucoup avec Jean Houssaye pour la qualité intellectuelle de son analyse. Il ne faut pas oublier que c'est votre thèse d'Etat qui est dans ces ouvrages. C'est donc toute une analyse, une formalisation d'une longue pratique de professeur de philosophie. Elle peut nous toucher parce que cette formalisation est totalement transférable.

Dans nos écoles, on est passé du côté du processus Apprendre et du processus Former. En fonction des différents points que vous avez développés, l'intérêt de ces institutions vient de ce que la dimension institutionnelle y est présente. Il y a un programme qui fait des propositions ; mais ce programme tombe dans un milieu qui peut être différent quant aux propositions antérieures. Certaines écoles sont encore dans le processus Enseigner, d'autres sont déjà passées dans le processus Apprendre ou le processus Former, ce qui provoque un certain écartèlement difficile à vivre pour les enseignants. Surtout quand c'est encore le processus Enseigner qui est visible. Il y a aussi une autre lecture

possible que vous n'avez pas introduite par ce que vraisemblablement cela aurait été trop long, c'est celle qui concerne les types d'évaluation. Je vois par exemple les étudiants de Dauphine qui essaient de prendre des innovations, d'aller vers d'autres processus, et qui sont parfois très angoissés en face de dispositifs d'évaluation qui restent dans une logique Enseigner. C'est pourquoi il est important que dans le programme il y ait d'autres propositions qu'il s'agit maintenant d'investir et d'inventer.

Je ferai aussi une autre remarque sur les types de savoirs. Dans cette formation professionnalisante, il y a des savoirs cognitifs indiscutables, indispensable à la pratique professionnelle future. Mais il y a aussi un certain nombre de savoirs qui ne sont peut-être pas si pré-établis que cela, même s'il y a des règles professionnelles qui sont en train d'apparaître. Il y a vraisemblablement des niveaux de savoir où l'on peut laisser à celui qui apprend une certaine liberté pour développer une autre relation. La grande difficulté, quand on est professeur, que ce soit en université ou en IFSI, ou quand on est étudiant, c'est d'accepter que les étudiants puissent développer une relation à un savoir qui n'est pas exactement la même que la nôtre, soit celle par laquelle nous-même on est passé. Quand vous travaillez les uns les autres en tant qu'enseignants sur les valeurs professionnelles, c'est très intéressant parce que vous êtes tenté d'espérer (et cela, c'est un autre fantasme du formateur) que vos élèves, vos étudiants, développent maintenant le même type de rapport, le même système de valeurs, que le vôtre. Or, on peut leur laisser une liberté, même par rapport à cela. La question de la nature du savoir est-elle si fixe que cela, si fixée que cela, si identifiée que cela, si précise, prédé-

terminée ! Ou bien, y-a-t-il finalement, dans ces IFSI, des savoirs qui restent très ouverts, donc des champs de savoir, des domaines de savoir qui restent ouverts ? Il y a tout un travail de la part des enseignants pour accepter que les étudiants développent des relations au savoir qui peuvent être différentes. Je crois que l'enjeu de la relation du processus Apprendre est aussi là, et que c'est difficile quant on est professeur de l'admettre.

**R. :** Je ne vais pas ajouter grand chose. Je suis d'accord avec vous. Il y a des niveaux de savoir différents et on pourrait, à partir de là, si l'on veut découper le triangle, essayer de déterminer ces niveaux de savoir et ce que cela induit comme type de rapport avec tout le problème de savoir, c'est le cas de le dire, si on peut faire tenir ensemble et jusqu'où des types de savoir différents, gérés par des processus différents, dans une même situation pédagogique. Et c'est vraiment très difficile.

Sur l'évaluation, je suis aussi d'accord avec vous. Quand j'étais professeur de philosophie, je m'adressais à des élèves de Terminale ; vous voyez un peu la question du baccalauréat ! Le baccalauréat, cela signifie une certaine forme d'évaluation, une pression énorme aussi avec un programme. Que peut-on faire par rapport à cela ? J'ai fréquenté et mis en œuvre les trois processus, avec des difficultés, en particulier les difficultés d'écartèlement que vous avez signalées tout à l'heure. Comment peut-on survivre là-dedans ? Le rapport à l'évaluation est alors un rapport essentiel. Parce que c'est un problème de rapport au pouvoir. Mais, en même temps, il y a toujours, quoi qu'il en soit, des possibilités de jeu par rapport à ce pouvoir que représente l'évaluation. Et là, jusqu'où est-on prêt à aller trop loin ?