

The background of the cover is a dense, abstract composition of various geometric shapes, primarily triangles and pyramids, in a wide range of colors including yellow, orange, red, pink, blue, green, and purple. These shapes are layered and overlapping, creating a sense of depth and complexity. The lighting appears to come from the upper left, casting shadows and highlighting the three-dimensional nature of the forms.

Du triangle pédagogique au triangle des gestes professionnels de l'enseignant

Madeleine Zulauf
&
Pierre-François Coen

Du triangle pédagogique au triangle des gestes professionnels de l'enseignant

Madeleine Zulauf & Pierre-François Coen



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Faculté des sciences de l'éducation et de la formation
Université de Fribourg (Suisse)

Pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes.

Pour citer ce document

Zulauf, M. & Coen, P.-F. (2025). *Du triangle pédagogique au triangle des gestes professionnels de l'enseignant*. Faculté des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg.

DOI : <https://doi.org/10.51363/unifr.lrp.7jv93g>

2025



ISBN 978-2-8399-4661-2



Table des matières

Introduction	1
1. Le triangle pédagogique	3
1.1 Modèle originel de Houssaye	3
1.2 Classification des variantes du modèle de Houssaye	4
2. Le triangle des gestes professionnels de l'enseignant	9
2.1 Principes de base	9
2.2 Gestes professionnels de gestion de l'enseignement	11
2.3 Gestes professionnels d'orientation de l'enseignement	14
3. Mise en œuvre du triangle des gestes professionnels de l'enseignant	22
3.1 Mobilisation de l'ensemble des gestes professionnels	22
3.2 Contribution du modèle à la professionnalisation enseignante	23
Conclusion	26
Bibliographie	29
Annexes	31
Annexe 1 : Définitions	33
Annexe 2 : Combinaisons des gestes professionnels de l'enseignant	34

Introduction

S'il est un modèle qui soit familier au sein de la communauté éducative, il s'agit bien du triangle pédagogique, proposé à la fin du siècle dernier par Jean Houssaye (1988 ;1993). La popularité de ce modèle est probablement due au fait que sa grande simplicité se conjugue avec un fort potentiel d'application à des situations pédagogiques d'une grande diversité. Ce modèle de base a également inspiré de nombreux auteurs et chercheurs, qui en ont créé diverses variantes au fil du temps, contribuant ainsi à nourrir la réflexion pédagogique. C'est la raison pour laquelle, en première partie du texte, et après avoir procédé à un bref rappel du modèle de Houssaye, nous proposons de mettre de l'ordre dans le fourmillement de ces modèles dérivés, en les regroupant en quatre catégories en fonction de leur degré de proximité, respectivement d'éloignement, par rapport à la posture théorique de Houssaye.

Le nouveau modèle que nous exposons dans la deuxième partie du texte, le « triangle des gestes professionnels de l'enseignant », trouve également ses fondements dans le modèle de base de Houssaye en ce qu'il considère, lui aussi, que toute situation pédagogique s'inscrit obligatoirement dans la dynamique qui se joue entre les trois pôles d'un triangle que sont l'enseignant, l'apprenant et le savoir. La conception de notre modèle a toutefois bénéficié des variantes subséquentes du triangle pédagogique ; il résulte également d'idées ayant mûri progressivement au gré de certains de nos travaux théoriques tout comme il a été enrichi de nos expériences sur le terrain de la formation des enseignants. Ainsi, il se démarque quand même notablement du modèle originel dans la mesure où il traduit une conception différente de ce que signifient, dorénavant et à nos yeux, tant l'enseignement-apprentissage que les responsabilités des enseignants en la matière. Plus précisément, il propose de synthétiser les missions de tout enseignant sous la forme de six gestes professionnels. Le terme de « geste professionnel » étant polysémique, nous prenons tout d'abord le temps d'exposer la signification que nous attribuons personnellement à ce concept. Puis nous exposons en détail les six gestes professionnels que nous prônons, lesquels se trouvent être de deux types différents. Nous proposons en effet de distinguer trois gestes professionnels de gestion de l'enseignement, qui visent à en promouvoir l'efficacité, et trois gestes professionnels d'orientation de l'enseignement, dont la vocation est d'assurer la pertinence de celui-ci.

La troisième partie du texte est consacrée aux possibilités de mise en œuvre de ce nouveau modèle. Y est notamment exposée la nécessité pour tout enseignant, non seulement de pouvoir convoquer chacun des gestes professionnels aux moments opportuns, mais aussi et surtout de couvrir, au détour de ses actions pédagogiques, les neuf champs d'interventions potentielles résultant de la combinaison de chacun des trois gestes professionnels de gestion avec chacun des trois gestes professionnels d'orientation. Nous nous interrogeons ensuite sur le rôle que ce nouveau modèle pourrait jouer dans la professionnalisation des enseignants, que ce soit en formation de base, en formation continue ou en tant que support d'auto-formation.

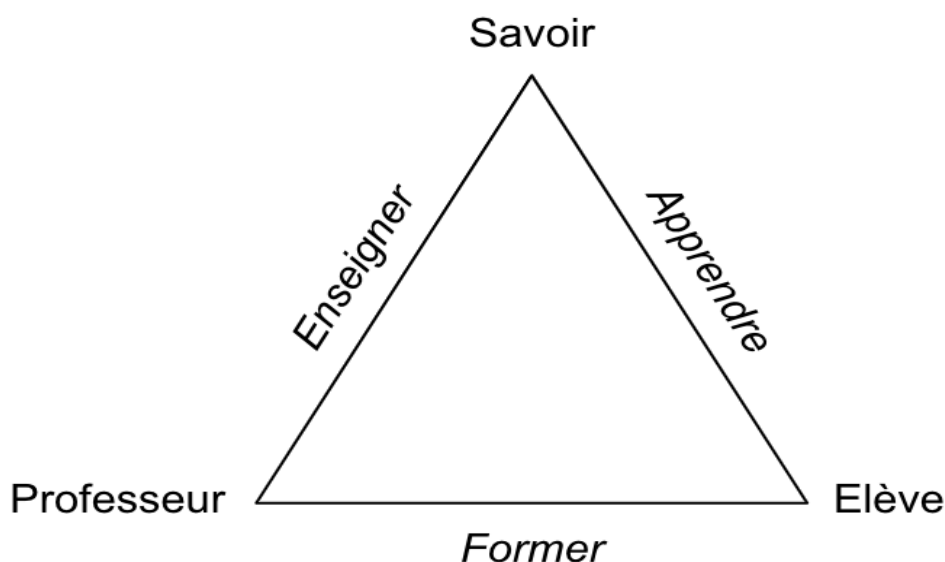
Enfin, la conclusion s'interroge brièvement sur la place du triangle des gestes professionnels de l'enseignant dans l'arsenal des modèles pédagogiques déjà à disposition, soulignant au passage son indéniable dimension éthique.

1. Le triangle pédagogique

1.1 Modèle originel de Houssaye

C'est à Jean Houssaye que nous devons la formalisation et la description des tenants et aboutissants d'un modèle désormais bien connu, celui du « triangle pédagogique » (1988 ; 1993)¹. A travers ce modèle, Houssaye cherchait « à définir comment fonctionne la situation pédagogique » (1993, p. 14). De fait, il considère la situation pédagogique « comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves » (p. 15) (voir figure n° 1). Il expose alors qu'un « acte pédagogique » se fonde toujours sur la relation privilégiée de deux éléments, c'est-à-dire entre deux pôles du triangle, impliquant l'exclusion du troisième. Par analogie avec le jeu du bridge, il considère que ce pôle exclu prend le rôle du « mort » : même s'il demeure dans le jeu pédagogique, ses actions sont en effet définies par les deux autres pôles. Toutefois, si le pôle exclu en a assez d'être remisé dans cette position de passivité, il va commencer à « faire le fou », c'est-à-dire à perturber le déroulement de l'action pédagogique, dans une tentative de revenir sur le devant de la scène et de remettre ainsi en cause la distribution des rôles préalablement instaurée.

Figure n° 1 : Le triangle pédagogique de Houssaye (d'après Houssaye, 1993)



¹ Nous indiquons ici les références aux publications les plus connues de Houssaye. Toutefois, selon Duplessis (2007), Houssaye aurait élaboré son modèle déjà à partir de 1979, pour en faire ensuite le sujet de sa thèse en 1982. Il est également à relever que le texte de 1993 a été repris à l'identique par Houssaye en tant que premier chapitre de son ouvrage intitulé *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*, publié en 2014.

Houssaye distingue ainsi trois relations possibles entre les pôles pris deux à deux, qu'il va désigner sous le terme de « processus ».

- Le processus « Enseigner » correspond à la relation privilégiée entre le professeur et le savoir ; dans ce processus l'élève est contraint de prendre la place du mort ou de se muer en fou.
- Le processus « Apprendre » correspond à la relation privilégiée entre l'élève et le savoir, le professeur étant relégué à la place du mort ou commençant à faire le fou.
- Le processus « Former » correspond à la relation privilégiée entre le professeur et les élèves ; c'est alors le savoir qui est condamné à prendre la place du mort ou à se révolter.

Précisons encore que, selon Houssaye, « les logiques des trois processus sont [...] exclusives et non complémentaires » (1993, p. 18). Autrement dit, un professeur ne pourrait instaurer qu'un seul processus à la fois et il ne lui faudrait pas tenter de glisser vers un autre processus en cours de route, parce que cela ne ferait que brouiller la situation, notamment de par la multiplication des morts et des fous. Par contre, un professeur aura avantage à ne pas mettre en œuvre qu'un seul processus, mais à recourir parfois à chacun des deux autres. Voici la manière dont Houssaye illustre, fort joliment, sa conception d'une utilisation judicieuse des trois processus :

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). A 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. (1993, p. 21)

1.2 Classification des variantes du modèle de Houssaye

De par sa limpidité, le modèle du triangle pédagogique de Houssaye a fait florès pendant les dernières décennies, utilisé tant par les formateurs d'enseignants que par les enseignants eux-mêmes pour analyser des situations pédagogiques et générer des pistes d'action. Son pouvoir heuristique s'est également révélé très important. Ce modèle a en effet servi de point d'ancrage sur lequel s'est construit tout un discours en sciences de l'éducation. Il a également donné lieu à une multitude d'adaptations et à la

création d'innombrables nouveaux modèles, tant dans la littérature scientifique que dans les documents tout-venant.

Ce qui saute d'abord aux yeux lorsque l'on regarde ces différents modèles, c'est que les différences par rapport au triangle pédagogique de Houssaye peuvent porter sur un ou plusieurs éléments, notamment :

- une modification des termes utilisés pour désigner les pôles et/ou les processus ;
- un ajout de nouveaux termes ou d'expressions complémentaires en regard des pôles ou des côtés du triangle, mais aussi autour ou à l'intérieur de celui-ci ;
- diverses modifications graphiques, telles que le fait d'insérer le triangle dans un cercle, de lui adjoindre des flèches, ou alors de transformer le triangle en un carré ou un tétraèdre de par l'ajout d'un nouveau pôle, parfois assorti de traits complémentaires pour illustrer les nouvelles relations bipolaires générées par cette nouveauté.

On trouve pratiquement toutes les modifications et combinaisons de modifications possibles et imaginables... Ce qui nous semble toutefois plus important, c'est d'aller au-delà de ces premières impressions visuelles pour tenter de cerner dans quelle mesure un nouveau modèle est fidèle ou non à la logique de Houssaye, respectivement dans quelle mesure il tend à proposer une nouvelle lecture de la situation d'enseignement-apprentissage. Nous proposons de regrouper les modèles que nous avons trouvés dans la littérature en quatre catégories.²

A) Nous mettons dans la première catégorie les modèles qui sont parfaitement alignés sur la logique de Houssaye, c'est-à-dire ceux qui reprennent entièrement sa conception de la situation pédagogique telle que nous l'avons décrite ci-dessus. Il s'agit notamment des variantes qui se contentent de substituer certains termes par des synonymes ou quasi synonymes, lesquels correspondent mieux à des traditions locales ou à l'air du temps. Ainsi peut-on trouver le terme de « maître » ou de « formateur » à la place de celui de « professeur », ou le terme d'« apprenant » plutôt

² Nous ne prétendons bien sûr pas avoir mis la main sur tous les modèles existants. Par ailleurs, notre propos n'étant pas, ici, d'exposer et de discuter en détails chacun des modèles, nous avons choisi de n'indiquer que les références dont nous pensons qu'elles peuvent être les plus utiles au lecteur qui souhaiterait poursuivre la réflexion. Pour une visualisation rapide de différents modèles, le lecteur peut se référer à Darne (2015).

que celui d'« élève », ou encore « objet de savoir » ou « connaissances » à la place du terme « savoir ». Nous colloquons également dans cette catégorie les modèles qui ne font qu'ajouter un élément de précision, comme le fait d'indiquer « acte pédagogique » ou « communication » ou encore « médiation » à l'intérieur du triangle. Mais on trouve aussi toute une série de variantes qui constituent de simples applications du modèle de Houssaye à des contextes spécifiques. Par exemple, un modèle ciblé sur l'apprentissage linguistique nommera volontiers le pôle du savoir les « savoirs langagiers » ou un modèle destiné à la formation professionnelle de terrain désignera l'élève comme étant un « stagiaire » et le professeur comme un « maître de stage » ou un « tuteur ».

- B) Nous pouvons ranger dans la deuxième catégorie les modèles qui, sans remettre en cause la conception de Houssaye, comportent quand même un élément nouveau, lequel tend à compléter la perspective d'ensemble. Il peut s'agir tout d'abord de l'ajout d'acteurs externes au triangle, tels que l'environnement institutionnel et social ou encore les parents des élèves. Dans ces variantes, il s'agit en fait de contextualiser la situation pédagogique, mais sans que l'influence de tels éléments externes sur celle-ci ne soit précisée (voir, par exemple, Coen, 2006, p. 25). Ou alors, il peut s'agir d'un ajout interne au triangle pédagogique. Tel est par exemple le cas dans ces modèles qui font état d'un quatrième pôle qui figure les méthodes ou les ressources auxquelles un professeur peut recourir dans le cadre de son enseignement. Le fait que ces méthodes ou ressources soient de nature traditionnelle ou qu'elles soient d'ordre numérique ne change rien à l'affaire (voir, par exemple, le tétraèdre proposé en 2020 par le Service d'appui au développement académique et pédagogique et le Centre de compétences numériques de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale). En effet, même si, visuellement, de tels modèles paraissent très différents de celui de Houssaye (puisque'il s'agit alors de carrés ou de tétraèdres), la nouveauté ainsi introduite ne change que modestement la logique de départ.
- C) La troisième catégorie comprend toutes les variantes que l'on peut rattacher à la famille du « triangle didactique », qui repose sur une

logique passablement différente de celle du triangle pédagogique.³ En effet, même si, à l'identique de Houssaye, les différents modèles de triangle didactique considèrent que l'enseignement-apprentissage se joue dans les interactions entre les trois pôles que sont l'enseignant, l'élève et le savoir, « la réflexion va plutôt s'orienter sur les interactions systémiques de ces trois dimensions [...] ainsi que sur le rapport au savoir que ces interactions interrogent » (Duplessis, 2007, p. 8). Ainsi, l'axe défini entre le professeur et le savoir va être considéré comme celui de l'élaboration didactique ou de la didactisation (des savoirs par le professeur), cependant que l'axe caractérisé par le processus « Apprendre » chez Houssaye, devient ici celui de l'appropriation didactique (appropriation des savoirs par les apprenants). Cette centration de la réflexion sur la question des savoirs représente donc la caractéristique majeure des nombreuses versions de triangle didactique que l'on peut trouver dans la littérature, qui vont d'un modèle très épuré (voir, par exemple, celui exposé par Duplessis, 2007, p. 9) jusqu'à une représentation plus fournie, reflétant l'évolution de l'arsenal conceptuel de la didactique, avec l'introduction de notions telles que « situation problème » et « contrat didactique », mais aussi « savoir de référence » et « savoir à enseigner » (voir, par exemple, De Carlos, 2015, p. 79) ou encore « pratiques sociales de référence ».

- D) Enfin, nous pouvons classer dans la quatrième catégorie les modèles qui font état d'un changement de paradigme en matière de formation, en ce qu'ils considèrent que la situation pédagogique traditionnelle typique (fondée sur le trio professeur - élève - savoir) ne constitue que l'un des contextes potentiels d'apprentissage pour les individus. Il s'agit donc de modèles qui, dans une perspective large, proposent d'insérer le triangle pédagogique dans le champ global des potentialités d'apprentissage et de formation d'un individu. S'ils ajoutent un quatrième pôle, celui-ci se voit alors clairement attribuer le statut de ressource externe. Ce quatrième pôle peut être désigné – de manière générique – comme étant un « agent

³ La question de savoir lequel des deux modèles – le triangle pédagogique ou le triangle didactique – est le plus ancien est souvent débattue. Nous nous rallions ici à la position de Duplessis (2007) qui attribue une légère antériorité au triangle pédagogique. Il en fait remonter la première conception par Houssaye à l'année 1979 (voir la note 1), cependant que le triangle didactique aurait été exposé pour la première fois par Chevallard en 1985, avant d'être repris à l'occasion d'une nouvelle version (augmentée) de son ouvrage, en 1991. Par ailleurs, nous rendons le lecteur attentif au fait que ce ne sont pas forcément les termes utilisés qui permettent de déterminer à quelle catégorie appartient un certain modèle. Ainsi peut-on trouver parfois l'intitulé trompeur de « triangle didactique de Houssaye ».

de formation » autre que le professeur (voir, par exemple, Zulauf, 2006) ou alors se trouve précisé par l'utilisation d'un terme le rattachant généralement aux technologies numériques. Contrairement à ce qui se passe dans les modèles de la catégorie B, le numérique est donc considéré, dans ceux de la catégorie D, comme étant une ressource à laquelle les apprenants peuvent recourir hors de toute situation pédagogique standard (voir, par exemple, Lombard, 2007).

2. Le triangle des gestes professionnels de l'enseignant

2.1 Principes de base

Le modèle que nous proposons, le « triangle des gestes professionnels de l'enseignant » (voir figure n° 2), plonge également ses racines dans le modèle du triangle pédagogique de Houssaye. Tout comme ce modèle originel, il cherche à offrir une « vision macroscopique des situations pédagogiques »⁴, lesquelles se jouent dans les interrelations entre les trois acteurs que sont :

- le savoir (terme que nous laissons inchangé par rapport au modèle de Houssaye) ;
- l'enseignant (terme que nous considérons comme plus générique que celui de professeur) ;
- l'apprenant (terme choisi pour se substituer à celui d'élève afin qu'il puisse s'appliquer à des personnes de tous âges, engagées dans des formations de tous niveaux et de tous ordres).

Par contre, notre modèle s'éloigne délibérément de celui de Houssaye en ce qui concerne la nature des interrelations entre ces trois pôles et, donc, la conception même de ce qu'est l'action enseignante. Houssaye considère que « 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 » (1993, p. 16). Et il estime que l'option retenue va signifier automatiquement la mise en œuvre de l'un des trois processus envisageables (« Enseigner », « Former » ou « Apprendre »), dont chacun correspond à « un ensemble structuré de phénomènes actifs et organisés dans le temps » (p. 16). Certes, Houssaye dit qu'un enseignant doit chercher à contrebalancer le processus qu'il a adopté en recourant occasionnellement à chacun des deux autres processus à disposition. Il n'en demeure pas moins que, selon cet auteur, l'action enseignante se trouve entièrement (pré)déterminée par le choix prioritaire d'un processus et d'un seul.

Selon nous, une telle conception n'est plus guère d'actualité, et ce pour différentes raisons que nous exposerons ci-dessous (voir sections 2.2 et 2.3). Nous estimons en fait que les enseignants ne peuvent plus désormais se contenter de baser leur action pédagogique sur un processus dominant mais

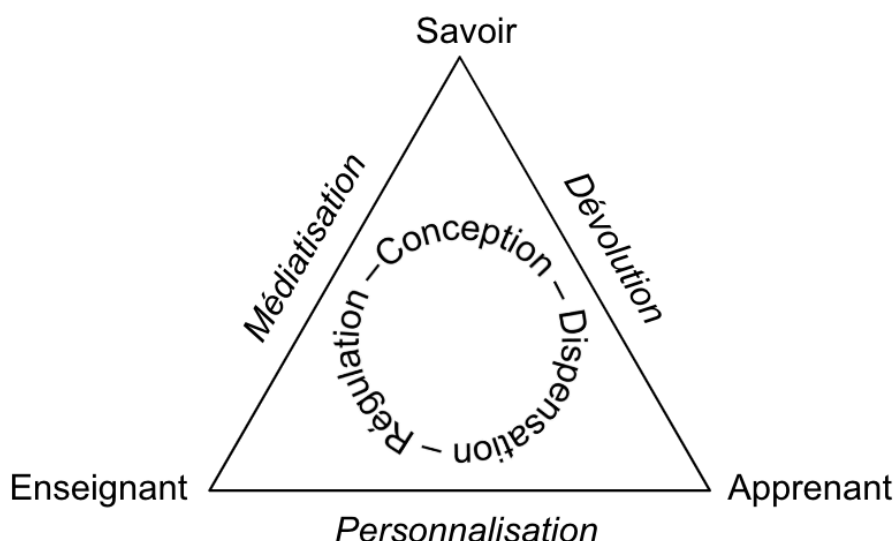
⁴ Cette expression est empruntée à Duplessis (2007), qui s'est lui-même inspiré d'une publication de Develay (1992).

qu'ils doivent l'ancrer dans un ensemble de gestes professionnels, qui s'avèrent tous aussi importants les uns que les autres.

Le terme de « geste professionnel » est largement utilisé dans la littérature éducative et, ainsi que le montre Cizeron (2010), sa polysémie ne manque pas de poser problème. Il convient donc d'explicitier ici ce que nous-mêmes mettons sous ce terme. Tout d'abord, précisons que nous n'entendons absolument pas par là des gestes au sens physique (comme, par exemple, les déplacements d'un enseignant au sein de la classe ou le fait de pointer un élément au tableau noir), ni même des actions précises (comme, par exemple, donner une consigne, valider une réponse, interroger chaque élève à tour de rôle ou poser la question à l'ensemble du groupe-classe). Nous considérons au contraire qu'un geste professionnel est un registre (ou une matrice, ou encore un schème) d'actions.

Ce qui caractérise en fait un geste professionnel – de manière générale, et donc dans quelque métier que ce soit – c'est l'intention dont il est porteur. Et cette intention va pouvoir s'incarner d'une multitude de manières. Dans le domaine pédagogique, un geste professionnel représente donc la source de multiples actions potentielles de la part de l'enseignant. Celles-ci vont bien sûr être déterminées par les circonstances et le contexte pédagogique tels qu'ils se présentent, mais aussi par les conceptions et les compétences qui sont celles de l'enseignant à ce moment-là.

Figure n° 2 : Le triangle des gestes professionnels de l'enseignant



Ainsi que l'indique la figure n° 2, nous estimons que les gestes professionnels qui doivent désormais être mis en œuvre par les enseignants sont au nombre de six, ressortant de deux catégories distinctes.

- La première catégorie comprend les trois gestes professionnels qui se trouvent positionnés au centre du triangle. Dénommés *conception*, *dispensation* et *régulation*, ils sont relatifs à la gestion de l'enseignement. Ils visent à son efficacité.
- La seconde catégorie est constituée des trois gestes professionnels situés sur les axes du triangle. Intitulés *médiatisation*, *personnalisation* et *dévolution*, ils concernent l'orientation qui est donnée à l'enseignement. Ils visent à sa pertinence.

Maintenant, à quoi correspondent plus précisément ces deux catégories de gestes professionnels ? En quoi les gestes professionnels de gestion servent-ils à promouvoir l'efficacité de l'enseignement alors que les gestes professionnels d'orientation serviraient, eux, à en assurer la pertinence ? Et quelle est donc la spécificité de chaque geste professionnel en lui-même ? De quelle intention pédagogique spécifique est-il précisément porteur ?

2.2 Gestes professionnels de gestion de l'enseignement

La conception que l'on a actuellement de la profession enseignante a fondamentalement changé par rapport à celle qui prédominait encore durant la seconde moitié du 20^{ème} siècle, encore tout empreinte d'applicationnisme, c'est-à-dire de « l'obligation [pour les enseignants] de mettre en pratique sans réflexion des orientations théoriques et procédurales prédéterminées et imposées » (Brassat, 2021, para. 18). A cette époque, un enseignant *lambda* ne pouvait en fait que se conformer à ces directives qui trouvaient leur légitimité dans l'analyse des pratiques des experts. La sortie de la conception applicationniste est ensuite allée de pair avec une focalisation toujours plus marquée sur la question des compétences des enseignants, et ce dans un mouvement général visant à leur professionnalisation. C'est ainsi qu'a émergé et que s'est répandue la notion de « praticiens réflexifs »⁵ et que l'on s'est détaché de l'idée selon laquelle les enseignants ne seraient que de simples exécutants d'actions qui ont été déterminées, en amont, par des concepteurs externes.

⁵ Ce terme, qui est une traduction du concept anglais *reflective practitioner* que l'on doit à Schön (1983), a fait florès dans les milieux pédagogiques francophones, où il est devenu une sorte d'étendard de la professionnalité des enseignants. Nous estimons toutefois que celle-ci ne se réduit pas à l'exercice d'une telle aptitude, mais qu'elle nécessite aussi la mobilisation de savoirs, de compétences et, ainsi que nous le proposons ici, de gestes professionnels.

Cette même idée selon laquelle l'enseignement est bien davantage que la mise en pratique d'un ensemble de procédures préétablies a été poussée encore plus loin par l'émergence du concept d'« ingénierie pédagogique », qui préconise de prendre en compte tout un ensemble de paramètres – allant du profil des enseignants jusqu'aux besoins des apprenants, en passant par les ressources matérielles et temporelles à disposition – afin de projeter, puis de réaliser et enfin d'ajuster au mieux toute démarche d'enseignement.

D'abord réservé au seul travail d'experts, désignés comme étant des « ingénieurs » ou des « architectes » de la formation et dont la mission est de construire des cursus ou des dispositifs de formation dans leur ensemble, le concept d'« ingénierie pédagogique » a ensuite été appliqué à la pratique enseignante. Il est ainsi attendu que les enseignants eux-mêmes ne se contentent pas de simplement délivrer un enseignement, mais qu'ils procèdent à une analyse a priori de la situation à venir et de ses enjeux, qu'ils fixent des objectifs et définissent un scénario et que, après la phase d'enseignement à proprement parler, ils en évaluent le déroulement et en tirent le bilan nécessaire en vue d'améliorations futures.

Les trois gestes professionnels de gestion de l'enseignement (*conception*, *dispensation* et *régulation*) traduisent cette nouvelle manière de considérer le travail et la responsabilité des enseignants. Nous les avons positionnés au centre du triangle, un emplacement laissé inexploité par Houssaye. Cependant, on peut considérer que certaines variantes de son modèle originel – que nous avons classées dans les catégories A et B (voir section 1.2) – reflétaient déjà la nécessité de faire figurer cet aspect de gestion centrale de l'enseignement. Nous pensons par exemple à ces modèles dans lesquels le terme de « médiation » apparaît au milieu du triangle. On peut aussi mentionner ici les variantes qui vont jusqu'à ajouter, toujours au centre du triangle, un quatrième pôle destiné à figurer les ressources qu'un enseignant se doit de gérer.

La position centrale des trois gestes professionnels de gestion permet ainsi de souligner qu'ils doivent être engagés dans toute situation d'enseignement. Ils sont en effet tous les trois indispensables, précisément pour bien gérer un enseignement, c'est-à-dire pour en garantir l'efficacité au regard du contexte et des conditions (notamment en termes de ressources matérielles et temporelles) dans lesquelles il se déroule. Et cela, qu'il s'agisse d'assurer une intervention pédagogique de courte durée, une séquence complète d'enseignement ou encore une phase entière de formation des élèves. Soulignons par ailleurs que ces trois gestes doivent

être mis en œuvre successivement, et qu'ils ne sauraient donc s'entremêler. Autrement dit, il faut toujours un temps réservé à la *conception* de son enseignement, un temps dédié à sa *dispensation* (le temps d'enseignement à proprement parler auprès des élèves) et un temps uniquement consacré à la *régulation* a posteriori de celui-ci. Et ainsi de suite, dans un cycle « proaction - action - rétroaction » appelé à se répéter *ad libitum*.

Intervenant en amont de l'action, le geste professionnel de *conception* consiste donc à définir les objectifs, à planifier, à programmer les actions qui seront déployées pendant le moment ou durant la séquence d'enseignement qui va suivre, en tenant compte de l'ensemble des paramètres dont on a connaissance : le temps et le matériel qui seront disponibles, d'éventuelles contraintes ou facilitations externes, l'état des connaissances actuelles des élèves, mais aussi ses propres ressources et compétences... En résumé, voici la définition⁶ que nous proposons pour ce premier geste professionnel de gestion :

=> La *conception* est un geste professionnel qui consiste à projeter un enseignement en fonction de la situation pédagogique attendue.

Le deuxième geste professionnel de gestion, celui de *dispensation*, est appelé à se déployer durant l'enseignement lui-même avec les élèves. Certes il s'agit alors de mettre en œuvre le scénario préalablement élaboré, mais cela ne saurait jamais suffire. Il faut aussi que l'enseignant s'adapte au fur et à mesure des circonstances qui se présentent, qu'il rebondisse en fonction des opportunités qui s'offrent dans la situation pédagogique tout comme des obstacles qui se dressent en cours de route. Bref il lui faut faire preuve d'une réactivité de tous les instants. Ce deuxième geste professionnel de gestion, nous pouvons le définir de la manière suivante :

=> La *dispensation* est un geste professionnel qui consiste à délivrer un enseignement en fonction de la situation pédagogique en cours.

Troisième dans le cycle des gestes professionnels de gestion, la *régulation* poursuit également une intention spécifique, en l'occurrence celle de dresser le bilan de la phase, de la séquence ou du module d'enseignement qui ont déjà eu lieu, et ce afin de déterminer les prochaines actions d'enseignement. Autrement dit, il s'agit pour un enseignant de tirer profit d'une expérience passée pour enrichir son action future et la rendre plus efficace. Comme nous l'avons indiqué plus haut, ce geste professionnel ne représente pas une

⁶ L'annexe 1 récapitule les définitions de tous les gestes professionnels.

fin en soi, mais il constitue l'étape nécessaire sur le chemin d'un nouveau cycle qui verra se succéder les gestes professionnels de *conception*, puis de *dispensation* et, à nouveau, de *régulation*, etc. Voici la définition que nous proposons pour ce troisième geste professionnel de gestion :

=> La *régulation* est un geste professionnel qui consiste à prendre en compte la situation pédagogique passée pour ajuster son enseignement futur.

2.3 Gestes professionnels d'orientation de l'enseignement

Si les gestes professionnels de gestion trouvent leur origine essentiellement dans l'évolution qui s'est produite, à l'interne du monde éducatif, quant à la manière dont on considère l'acte d'enseignement et le rôle des enseignants, les gestes professionnels d'orientation sont davantage à rattacher au développement qui a eu lieu, dans la société, quant à la valeur des savoirs et de leur apprentissage. Par « société », nous entendons ici tant les instances politiques, le monde économique, les groupes de pression et associations en tous genres que les individus eux-mêmes. De partout, les attentes vis-à-vis du monde de l'éducation et de la formation ne cessent de fuser depuis quelques décennies. Et ces attentes – parfois même ces injonctions – déferlent en ordre joyeusement dispersé, donnant même parfois l'impression de se contredire entre elles.

Nous pensons par exemple au fait que l'école obligatoire est mise en demeure d'ajouter sans cesse de nouveaux contenus et de nouvelles matières, tout en devant, en parallèle, promouvoir l'interdisciplinarité ou le « vivre ensemble ». Cette même école obligatoire est censée tout à la fois assurer l'enseignement des « bases » (lecture, écriture, mathématiques), mais se doit aussi de viser des objectifs sociétaux de grande ampleur, tels que l'éducation à la citoyenneté ou au développement durable. On prône la standardisation dans les dispositifs de formation et la mesure des acquis (citons par exemple le système de Bologne, les enquêtes PISA ou encore le portfolio des langues) mais on encourage dans un même temps la diversification des approches pédagogiques, comme dans la « Conception universelle de l'apprentissage » (*Universal Design for Learning*)⁷. Le numérique est bien sûr le *must* actuel. Pourtant s'agit-il de permettre aux individus de simplement maîtriser techniquement ces outils, ou alors de savoir les utiliser pour apprendre, voire même de comprendre leur fonctionnement ?

⁷ Version 2.0 en français

Et l'on peut continuer cet inventaire à la Prévert... D'une part on établit les listes des compétences que des apprentis ou des étudiants doivent maîtriser pour assurer leur transition vers le monde du travail ou vers un prochain palier de formation, mais on voudrait en même temps voir se développer leur potentiel créatif tout comme leur capacité de se former sur le long terme, puisque, dit-on, ils seront amenés à changer de métier plusieurs fois dans leur vie. Quant aux exigences des individus eux-mêmes, elles ont également évolué par rapport à un passé encore récent : si l'on grossit un tant soit peu le trait, on pourrait dire qu'ils veulent tout à la fois que leurs désirs personnels soient respectés mais aussi que soit garantie la « rentabilité » future des savoirs que le système de formation leur propose d'acquérir. Les diplômes, et la formation en général, ne sont-ils pas considérés de plus en plus sous leur angle de valeurs marchandes ? L'on peut enfin ajouter à tout cela le fait que le rôle des enseignants se retrouve souvent questionné en raison de la prolifération et de la toujours plus grande puissance des moyens numériques permettant à tout un chacun d'accéder aux connaissances.

Essayons maintenant de voir quelles sont les implications de toutes ces attentes et exigences vis-à-vis du monde éducatif, en retournant au schéma de base qui est le nôtre, celui qui définit la situation pédagogique sous la forme d'un triangle reliant les trois pôles que sont le savoir, l'enseignant et l'apprenant. La lecture qui s'impose alors est que chacun de ces pôles ne peut dorénavant plus être considéré comme formant une entité univoque et stable, mais bien comme étant diversifié et en constante évolution.

Ainsi en va-t-il du pôle du savoir, qui ne saurait désormais être vu comme intangible ainsi qu'il tendait à l'être il y a encore quelques décennies. Ce qui compose le savoir est ainsi appelé à être redéfini et recomposé en permanence sous la poussée des « savoirs savants » qui ne cessent d'évoluer, et ce toujours plus rapidement. Par ailleurs, il faut bien admettre que les idées des uns et des autres vont diverger quant à la délimitation du savoir qu'il convient d'acquérir. Les apprenants sont également considérés comme devant être dorénavant pris en compte avec toutes leurs particularités et leurs souhaits individuels. Sans compter le fait que l'on reconnaît désormais que les attentes personnelles ont non seulement le droit d'évoluer avec le temps, mais qu'elles se doivent de le faire en raison des nouvelles opportunités qui sont offertes aux individus (pensons à la facilité d'accès à l'information et à la rapidité de sa diffusion) tout comme en raison des nouvelles attentes sociales (en matière d'adaptabilité ou encore de productivité, par exemple). Il en va de même pour le troisième pôle, celui de

l'enseignant : les professeurs, eux aussi, ne peuvent plus être réduits à un profil unique. Comme c'est le cas pour d'autres professions, les traits de caractère et de personnalité, tout comme les centres d'intérêts personnels, sont désormais considérés comme des ressources à prendre en compte dans l'exercice du métier. Par ailleurs le parcours professionnel d'un enseignant ne se résume plus à une suite d'étapes standardisées à franchir au fil de sa carrière, mais comme étant propre à chacun, en fonction des contextes et des institutions, mais aussi des types et niveaux des classes où il est amené à intervenir, seul ou en équipe éducative, tout comme des spécificités des élèves auxquels il enseigne au fil du temps, et tout cela sans compter les étapes de formations continues ou complémentaires qu'il a suivies.

Alors, comment faire si chacun des pôles est diversifié et qu'il est, en plus, en évolution constante ? Quelle pédagogie peut se targuer d'être pertinente dans un environnement aussi mouvant ?

Nous estimons que la pertinence d'un enseignement se définit désormais à l'aune d'un objectif majeur : favoriser un déroulement optimal des parcours personnels de formation des apprenants. Cela signifie qu'il faut non seulement prendre en considération les objectifs proches (en l'occurrence les compétences à développer chez les apprenants à la fin d'un cours ou d'une année scolaire) mais aussi des objectifs un peu plus éloignés dans le temps (notamment la qualification recherchée à la fin d'une étape de formation ainsi que les formations subséquentes que celle-ci va rendre possibles), cela tout en pensant à se projeter dans un avenir lointain (en ayant aussi en tête les possibilités futures et hypothétiques de formation des individus).⁸ Autrement dit, quel que soit l'âge des apprenants dont il a la charge, un enseignant se doit de penser qu'ils sont en route dans leurs parcours personnels de formation. Et nous sommes d'avis que, pour permettre aux apprenants de bien réussir leurs parcours de formation, il convient de promouvoir chez eux tout à la fois leur enculturation, leur singularité et leur autonomie.

Pourquoi l'enculturation ? Parce que tout individu se doit de posséder un certain nombre de savoirs déjà construits au sein de sa culture d'appartenance, savoirs qui vont lui permettre d'être intégré dans la société,

⁸ L'importance de raisonner en termes de parcours de formation des individus était déjà au cœur d'une étude mandatée par la CDIP au début des années 2000 (Rosenmund & Zulauf, 2004). Celle-ci s'était toutefois concentrée sur les conséquences potentielles d'une telle perspective quant à l'organisation du système de formation, alors que notre propos est ici d'en dégager les implications pour les enseignants eux-mêmes.

d'interagir avec les autres et de participer à la réflexion commune. On ne pense pas seulement ici à ce qu'il est d'usage d'appeler la « culture générale », mais aussi à tous ces codes et ces outils qui permettent d'avancer dans l'acquisition de savoirs toujours plus riches et complexes, et ce quel que soit le niveau de formation en question.

Maintenant, pourquoi la singularité ? Parce que chaque individu est unique et qu'il ne pourra s'épanouir véritablement qu'en creusant son propre sillon et en étant reconnu pour ce qu'il est, tout comme il ne pourra contribuer avantageusement au développement de son environnement matériel et social qu'en mettant en œuvre son individualité et ses ressources propres.

Et, enfin, pourquoi l'autonomie ? Tout simplement parce que celle-ci s'avère indispensable afin de pouvoir piloter son propre apprentissage au fil du temps, gérer son parcours personnel selon ses propres desiderata, être en mesure de faire des choix éclairés et, donc, *in fine*, tracer son chemin personnel dans la vie.

Chacun des trois gestes professionnels d'orientation que nous suggérons a précisément vocation à promouvoir et renforcer spécifiquement l'une de ces trois qualités (enculturation, singularité et autonomie). Mais, avant d'entrer dans une présentation détaillée de ces gestes, il convient de s'arrêter encore un instant à quelques considérations d'ordre plus général.

Ainsi que le révèle la figure n° 2, les gestes professionnels d'orientation de l'enseignement (la *médiatisation*, la *personnalisation* et la *dévolution*) se situent sur les axes du triangle, tout comme l'étaient auparavant les processus (« Enseigner », « Former », « Apprendre ») dans le modèle originel de Houssaye (voir figure n° 1). Et ce n'est pas un hasard. En effet, tant les processus de Houssaye que les gestes professionnels d'orientation que nous prônons, s'appuient sur les relations qui peuvent s'établir entre deux des pôles du triangle. Et, tout comme Houssaye, nous estimons que seule l'une des trois relations peut être engagée à la fois, à un moment donné. Les gestes professionnels que nous proposons vont toutefois au-delà de ce que Houssaye mettait sous le terme de « processus ». Ils s'en distinguent en effet sous trois aspects, qui devraient permettre, prétendons-nous, d'éviter l'écueil majeur de la théorie de Houssaye, à savoir l'émergence – considérée comme inévitable – de morts et de fous (Houssaye, 1988, 1993 ; voir aussi la section 1.1).

- Premièrement les gestes professionnels d'orientation ne correspondent pas seulement à une posture ou à un style

d'enseignement mais ils sont déterminés par la finalité qu'un enseignant veut délibérément donner à ses actions pédagogiques du moment, à savoir promouvoir soit l'enculturation, soit la singularité, soit encore l'autonomie des apprenants.

- Deuxièmement ces gestes professionnels vont signifier que la relation entre deux pôles n'est pas univoque, comme le concevait Houssaye, mais, au contraire, qu'elle peut se concrétiser de mille manières, et ce en regard du troisième pôle, dont la variabilité va également constituer tout à la fois une ressource et un enjeu.
- Troisièmement, nous estimons que les gestes professionnels d'orientation de l'enseignement sont tous d'égale importance, aucun ne pouvant être délaissé par un professeur qui vise à assurer la pertinence de son enseignement.

Passons maintenant à la description des trois gestes professionnels d'orientation : En quoi chacun représente-t-il une exploitation du potentiel résidant dans la relation des deux pôles concernés ? En quoi chacun engage-t-il le troisième pôle dans toute sa diversité ? Et, enfin, laquelle des trois qualités permet-il de développer chez l'apprenant et de quelle manière ?

Le premier des gestes professionnels d'orientation, celui de *médiatisation*, consiste à exploiter le potentiel de la relation entre les deux pôles que sont l'enseignant et le savoir. Il s'agit ici, pour l'enseignant, tout d'abord de choisir quels contenus il convient de faire acquérir aux apprenants à quels moments. Il est évident que le degré de liberté d'un enseignant quant au choix des contenus à enseigner ne sera pas identique selon le niveau et le contexte de formation dans lequel il intervient. Cela va de la contrainte liée aux plans d'études qui régissent l'enseignement obligatoire jusqu'à la liberté académique d'usage à l'université. Mais, même dans un cadre d'enseignement largement prédéfini par les autorités scolaires, une certaine marge de manœuvre est toujours là à disposition d'un enseignant, ne serait-ce que par rapport au choix du moment adéquat pour présenter tel ou tel élément figurant au programme ou quant au choix du thème à privilégier pour « faire passer » telle ou telle notion. Le geste professionnel de *médiatisation* ne se résume toutefois pas seulement à déterminer les savoirs à enseigner. Il concerne également la manière de les mettre en scène à l'intention des élèves. Et là, un enseignant peut recourir à toute une palette de ressources, qu'il s'agisse des méthodes et des approches pédagogiques

dont il a connaissance, ou alors des facettes de sa propre personnalité tout comme des compétences qui sont les siennes à un moment donné. Il convient donc de voir la *médiatisation* comme étant très différente du processus « Enseigner » cher à Houssaye, et même comme étant beaucoup plus large que ce que les auteurs des modèles que nous proposons de regrouper dans la catégorie C (voir section 1.2) dénomment « didactisation ».⁹

Jongler tout à la fois avec la diversité des contenus et la palette des moyens visant à leur transmission permet donc de tirer parti de la relation privilégiée et extrêmement diversifiée qu'un enseignant peut tisser avec le savoir. Mais tout cela ne poursuit en fait qu'un seul objectif... qui ne manque toutefois pas d'ambition : que tous les apprenants, quels que soient leurs profils, puissent accéder au savoir communautaire et, donc, qu'aucun d'entre eux ne se retrouve au bord du chemin de l'enculturation.

Pour résumer, voici la définition que nous proposons pour ce premier geste professionnel d'orientation :

=> La *médiatisation* est un geste professionnel qui consiste à orchestrer l'accès au savoir des élèves afin de promouvoir leur enculturation.

Si le geste professionnel de *médiatisation* vise à favoriser l'accès de tous à un savoir communautaire, le geste professionnel de *personnalisation* vise au contraire, et comme son nom l'indique d'ailleurs, à ce que chaque apprenant puisse acquérir les savoirs qui correspondent à ses attentes et à ses besoins propres, et ce par des moyens qui lui seront spécifiquement adaptés. Il s'agit donc, pour l'enseignant, de tenir compte du profil et des souhaits de chaque apprenant – ou de chaque groupe d'apprenants – afin de déterminer les savoirs qui lui conviennent et qui lui sont nécessaires, autrement dit les savoirs qui vont « faire sens » pour lui à telle ou telle étape de sa formation. Mais il s'agit également d'engager l'approche pédagogique qui va s'avérer la plus payante pour cet apprenant ou ce groupe d'apprenants. Le geste professionnel de *personnalisation* exploite donc le potentiel que recèle la relation qui se joue entre les deux pôles que sont l'enseignant et l'apprenant. Le professeur va ainsi pouvoir convoquer des connaissances et ressources particulièrement utiles dans une telle approche. Pensons, par exemple, au fait de pouvoir appréhender avec finesse la manière dont fonctionne chacun

⁹ En conséquence, le geste professionnel de *médiatisation* va bien au-delà de ce que certains mettent sous le terme de « transposition didactique interne ».

des élèves d'un point de vue psychologique et cognitif, tout comme à la capacité de décoder les caractéristiques de sa motivation. Nous pouvons aussi évoquer, bien évidemment, les compétences d'un enseignant en matière de communication. Quant à l'apprenant, il va devoir être pris en compte pour ce qu'il est, avec toutes les composantes de son profil, notamment ses points forts et ses points faibles, ou encore la manière dont il projette son futur parcours personnel de formation. Le geste professionnel de *personnalisation* va donc bien au-delà de ce que recouvrait le processus « Former » chez Houssaye. Il ne se résume pas à de simples échanges entre enseignant et apprenant ayant pour effet que le savoir se retrouve en quelque sorte mis hors-jeu. Au contraire, le savoir est ici partie prenante de la démarche. Il convient toutefois de se souvenir que l'on ne parle pas ici d'un savoir standard et inamovible, mais d'un savoir hautement modulable. Ainsi, la *personnalisation* représente, au même titre que les deux autres gestes professionnels d'orientation, une modalité pleine et entière visant à faire accéder les apprenants au savoir.

Comme d'habitude, nous terminons la présentation de ce geste professionnel, par une définition synthétique :

=> La *personnalisation* est un geste professionnel qui consiste à individualiser l'accès au savoir des élèves afin de promouvoir leur singularité.

Passons maintenant à la présentation du dernier geste professionnel d'orientation, la *dévolution*. Pour ce faire, il convient tout d'abord de rappeler qu'il existe d'autres sources de formation que les enseignants, des sources auxquelles les individus peuvent recourir en-dehors de la situation pédagogique habituelle. C'est d'ailleurs ce qu'entendent mettre en évidence – par l'ajout d'un quatrième pôle – les variantes du triangle pédagogique que nous avons regroupées dans la catégorie D (voir section 1.2). Mais, ce qui nous occupe ici, c'est de savoir ce que l'existence de ces ressources externes peut impliquer lorsqu'on se situe au sein même d'une situation pédagogique standard, caractérisée par le jeu entre seulement trois pôles : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Formulée de manière un peu différente, cette interrogation devient alors : comment un enseignant peut-il orienter ses actions de façon à favoriser chez les apprenants la capacité à utiliser d'autres ressources que... lui-même ? On pourrait aussi dire, de manière plus large encore : comment un enseignant peut-il favoriser l'autonomie des apprenants en matière d'accès au savoir ? Et notre réponse est donc : en engageant le geste professionnel de *dévolution*. Pour un

enseignant, ce geste professionnel vise à exploiter le potentiel de la relation qui existe entre l'apprenant et le savoir. Il s'agit d'aider l'élève à déterminer par lui-même non seulement les savoirs qu'il souhaite acquérir mais aussi la manière dont il peut s'y prendre pour y parvenir, y compris les sources d'information auxquelles il lui sera utile de recourir. On peut sans peine faire ici le lien avec l'idée – on peut même parler de slogan – qui veut que les élèves doivent « apprendre à apprendre ».¹⁰ Le geste professionnel de *dévolution* signifie donc un empouvoirement progressif de l'apprenant. Il faut toutefois bien être conscient que ce geste professionnel ne consiste pas, pour un enseignant, à s'effacer du champ d'action, à prendre la place du « mort » ainsi que le concevait Houssaye, mais de ne cesser de s'impliquer activement pour faire en sorte que l'apprenant se responsabilise toujours davantage.

Au final, nous retenons la définition que voici :

=> La *dévolution* est un geste professionnel qui consiste à déléguer l'accès au savoir aux élèves eux-mêmes afin de promouvoir leur autonomie.

¹⁰ Cela peut même nous renvoyer plus d'un siècle en arrière. La pédagogie proposée par Maria Montessori ne se basait-elle en effet pas déjà sur cette mission fondamentale des enseignants : développer l'autonomie des élèves ? Il n'est que de songer à l'expression qu'elle mettait dans la bouche des élèves, expression devenue synonyme de son approche éducative : « Aide-moi à faire tout seul » !

3. Mise en œuvre du triangle des gestes professionnels de l'enseignant

3.1 Mobilisation de l'ensemble des gestes professionnels

Comme nous l'avons exposé ci-dessus (voir section 2.2), les gestes professionnels de gestion, la *conception*, la *dispensation* et la *régulation*, correspondent à des moments distincts et successifs de n'importe quelle intervention pédagogique. Chacun est nécessaire dans un enchaînement de type « proaction - action - rétroaction », appelé à se reproduire sans cesse. C'est cette reprise en boucle des trois gestes professionnels de gestion qui doit permettre, rappelons-le, d'assurer l'efficacité d'un enseignement, autrement dit de garantir qu'il soit tiré le meilleur parti possible de l'ensemble des caractéristiques d'une situation pédagogique donnée (contexte et durée de l'intervention pédagogique, ressources personnelles et matérielles à disposition...).

Ainsi que nous l'avons signalé également (voir section 2.3), les gestes professionnels d'orientation, la *médiatisation*, la *personnalisation* et la *dévolution*, s'avèrent eux aussi mutuellement exclusifs, c'est-à-dire que, à un moment T, un enseignant ne devrait en mettre en œuvre qu'un et un seul. Il ne saurait en effet courir deux lièvres à la fois. Soit il orchestre lui-même l'accès au savoir des élèves, soit il le configure en tenant compte des souhaits et des particularités des apprenants, soit, enfin, il cherche à en déléguer les modalités aux apprenants eux-mêmes.¹¹ Ainsi que nous l'avons exposé précédemment, ces trois gestes sont d'égale importance afin de favoriser, chez les apprenants, le développement tout à la fois de leur enculturation, de leur singularité et de leur autonomie. Un enseignant se doit donc de tous les engager, charge à lui d'opter pour l'un ou l'autre d'entre eux en fonction de l'objectif qui lui semble le plus adéquat à un moment donné. Et c'est donc en parvenant à jongler savamment avec ces trois gestes professionnels qu'il lui sera possible d'assurer la pertinence de son enseignement.

Un seul geste professionnel de gestion peut donc être engagé à un moment donné. De même, on ne peut convoquer qu'un seul geste professionnel d'orientation à la fois. Par contre il est nécessaire – il apparaît même comme inévitable – de toujours combiner un geste professionnel de gestion avec un

¹¹ Notons au passage que, du geste professionnel de *médiatisation* au geste professionnel de *dévolution*, en passant par celui de *personnalisation*, le curseur se déplace de plus en plus de l'enseignant vers l'apprenant en termes de pouvoir et de responsabilité quant au choix des savoirs et des moyens d'accéder à ceux-ci.

geste professionnel d'orientation. Par exemple, il ne ferait aucun sens de projeter son enseignement sans avoir à l'esprit le but que l'on veut poursuivre chez les apprenants, c'est-à-dire leur enculturation, leur singularité ou encore leur autonomie. De même il s'avérerait bien peu payant de procéder à l'évaluation d'une intervention pédagogique qui vient de se dérouler sans être au clair sur ce qui doit baliser une telle démarche : veut-on analyser les actions pédagogiques en question sous l'angle de la *médiatisation*, de la *personnalisation* ou de la *dévolution* ?

En conséquence, et dans la mesure où nous estimons que, ce qui caractérise un geste professionnel donné, c'est l'intention dont il est porteur (voir section 2.1), la combinaison d'un geste professionnel de gestion avec un geste professionnel d'orientation va impliquer la mise en synergie des intentions qui sont au cœur de chacun d'entre eux. Prenons l'exemple de la conjugaison entre le geste professionnel de *dispensation* et celui de *personnalisation*. Puisque la *dispensation* signifie « délivrer un enseignement en fonction de la situation pédagogique en cours » et que la *personnalisation* revient à « individualiser l'accès au savoir des élèves afin de promouvoir leur singularité », l'association de ces deux gestes se définira logiquement comme consistant à « délivrer un enseignement en fonction de la situation pédagogique en cours, en ayant comme objectifs d'individualiser l'accès au savoir des élèves et de promouvoir ainsi leur singularité ». Bien évidemment, du croisement entre les trois gestes professionnels de gestion et les trois gestes professionnels d'orientation va résulter un ensemble de neuf combinaisons, dont chacune peut être définie selon le modèle que nous venons d'exposer.¹²

3.2 Contribution du modèle à la professionnalisation enseignante

Comme le dit l'adage, « l'enfer est pavé de bonnes intentions ». Ce qui revient à considérer que, ce qui compte en définitive, ce ne sont pas les intentions... mais bien les actions concrètes ! L'application de cette réflexion dans le domaine pédagogique, qui nous intéresse ici, tombe sous le sens. Ce qui va être déterminant, c'est en fait la manière dont les intentions qui sont au cœur des gestes professionnels et de leurs combinaisons vont pouvoir être mises en pratique dans la réalité enseignante. Le degré de professionnalité d'un enseignant ne se révélera donc pas simplement dans le choix et le nombre de gestes professionnels et de combinaisons de gestes

¹² L'annexe 2 présente le tableau de ces neuf combinaisons avec, pour chacune d'entre elles, le libellé des « alliages » entre les intentions des deux gestes professionnels concernés.

professionnels auxquels il prétend recourir, mais bien dans la maîtrise dont il fera preuve dans leur mise en œuvre.

Et nous estimons que cette concrétisation, cette opérationnalisation des gestes professionnels et de leurs combinaisons, sera d'autant facilitée que l'enseignant en question disposera d'outils pédagogiques adéquats pour ce faire. Nous avons déjà mentionné ci-dessus le fait qu'un enseignant souhaitant recourir au geste professionnel de *personnalisation* aura tout avantage à maîtriser la communication avec les élèves. Or il existe des outils et des modèles dédiés à la communication qui vont lui permettre, au moment de la conception de son enseignement, de mettre au point l'approche qu'il pourra adopter avec ses élèves, ou alors de gérer au mieux cette communication lorsque se présentera, par exemple, une situation conflictuelle. Autre exemple : pour favoriser l'autonomie des élèves (geste professionnel de *dévolution*), un enseignant aura tout avantage à disposer d'une check-list des sources potentielles – et fiables – d'information et de formation auxquelles les apprenants pourraient être encouragés à recourir.

Certains outils peuvent être utiles quel que soit le niveau ou le domaine de formation dont il est question, cependant que d'autres vont s'avérer plus spécifiques. Ainsi, un enseignant d'école enfantine devra disposer non seulement d'outils pédagogiques utilisables avec des élèves de tous âges mais aussi d'outils pédagogiques propres à l'enseignement de la petite enfance, contrairement à un enseignant qui s'adressera à des adultes, par exemple. De même, nous sommes convaincus qu'il existe des outils pédagogiques qui sont plus particulièrement appropriés à l'enseignement de telle ou telle discipline, outils auxquels un enseignant peut recourir lorsqu'il cherche à traduire en actions d'enseignement telle ou telle combinaison de gestes professionnels.

Ainsi, en tant que modèle générique, le triangle des gestes professionnels de l'enseignant ne pourra être utile que dans la mesure où chacune et chacun s'emploiera à l'appliquer dans son propre contexte.

Nous pensons ici tout d'abord aux formateurs d'enseignants qui pourraient s'y référer pour pointer, avec les enseignants en devenir, les gestes et les combinaisons de gestes professionnels qu'ils maîtrisent déjà... ou alors qu'ils laissent encore en souffrance et, donc, leur proposer des outils spécifiquement destinés à combler le manque ainsi mis en évidence. Notons au passage que les formateurs pourraient déjà appliquer ce modèle à leur propre enseignement : font-ils effectivement recours aux neuf combinaisons

de gestes professionnels dans leur approche pédagogique auprès des futurs enseignants ou des professeurs en formation continue ? Visent-ils vraiment, et dans les différents moments de leur intervention (en amont, durant le temps d'enseignement à proprement parler et en aval de celui-ci), à favoriser non seulement l'enculturation, mais aussi la singularité et l'autonomie des personnes qui fréquentent leurs cours ?

Mais nous pensons également aux enseignants eux-mêmes qui, dans un mouvement d'autoformation, pourraient s'emparer du modèle des gestes professionnels. Tout d'abord pour interroger leurs propres pratiques et s'adonner à un bilan de celles-ci : quelles sont donc les combinaisons de gestes professionnels qu'ils mettent facilement en œuvre et quelles sont les combinaisons qu'ils tendent plutôt à laisser de côté ? Ce constat une fois établi, ils pourraient chercher à se doter des outils nécessaires pour couvrir les champs d'action qu'ils ont par trop tendance à laisser en jachère. Ce modèle pourrait ainsi leur servir de support de réflexivité, les accompagnant sur leur propre chemin de professionnalisation, autrement dit les aider à mettre en place un enseignement toujours plus efficace en même temps que toujours plus pertinent.

Conclusion

Plus de trente ans se sont maintenant écoulés depuis l'élaboration par Houssaye de son célèbre « triangle pédagogique » et sa diffusion dans la communauté pédagogique. Durant les dernières décennies, ce modèle a servi de boussole à des générations de professeurs et de formateurs tout comme il a contribué à alimenter les débats théoriques en sciences de l'éducation. Ainsi l'on ne compte plus les variantes qui en ont été créées, introduisant des modifications en tous genres par rapport au modèle originel, allant d'ajustements anecdotiques jusqu'à la proposition de nouveautés nettement plus audacieuses.

Mais, au travers de tous ces remaniements, ce qui constitue l'essence même du modèle de Houssaye a survécu au passage du temps et aux différentes modes pédagogiques qui se sont succédé : la représentation d'une situation pédagogique sous la forme d'un triangle s'avère toujours aussi adéquate ! Cette simple figure géométrique traduit en effet idéalement les liens, mais aussi les tensions qui s'instaurent inévitablement entre les trois pôles engagés dans toute relation pédagogique : le savoir, l'enseignant et l'apprenant.

Rien de surprenant, donc, dans le fait que, nous inscrivant également dans la lignée des héritiers de Houssaye, nous en soyons venus à proposer, nous aussi, un modèle sous forme de triangle. Notre modèle se pose toutefois en rupture par rapport à tous ceux qui l'ont précédé, dans la mesure où il se focalise, de manière délibérée, sur les missions et les responsabilités des enseignants, lesquelles se trouvent en quelque sorte condensées sous la forme de six gestes professionnels.

L'idée selon laquelle il faut toujours concevoir son enseignement avant de le dispenser puis réguler celui-ci en fonction du résultat obtenu, peut paraître une évidence à l'heure actuelle. Tant de pédagogues et de formateurs ont insisté là-dessus, et cela depuis déjà belle lurette ! En la matière, nous n'avons donc fait que de souligner l'importance de cette procédure en trois temps, en attribuant à la *conception*, la *dispensation* et la *régulation* le statut de véritables gestes professionnels, lesquels sont donc nécessaires à qui veut assurer une gestion efficace de son enseignement.

La raison d'être des trois autres gestes professionnels que nous prôtons, la *médiatisation*, la *personnalisation* et la *dévolution*, tombe certainement moins sous le sens. De fait, ils reflètent notre propre vision de ce que sont

les finalités de l'enseignement-apprentissage, l'on pourrait même dire qu'ils sont l'expression de nos propres valeurs en matière éducative. A nos yeux, en effet, il incombe aux enseignants l'énorme responsabilité de favoriser les parcours de formation des apprenants sur la durée, afin de leur garantir les meilleures chances de construire leur vie future, dans un contexte et des conditions que, par la force des choses, on ne peut pas prédire à coup sûr. Et nous estimons que c'est en développant chez leurs élèves ces trois qualités essentielles que sont l'enculturation, la singularité et l'autonomie que les enseignants pourront au mieux assurer la pertinence de leurs interventions pédagogiques et, donc, remplir au mieux cette mission.

Au moment de clore ce texte, nous ne pouvons que formuler deux vœux.

Le premier d'entre eux est que notre modèle des gestes professionnels de l'enseignant trouve un écho dans la communauté pédagogique et sache venir alimenter le débat qui s'y déroule en continu. Cependant, quelle place lui sera donnée parmi les innombrables modèles et concepts pédagogiques existant déjà « sur le marché » ?¹³ Seul l'avenir nous le dira...

Le second vœu, encore plus important à nos yeux, est que ce modèle, qui s'est notablement enrichi des idées issues de tout le mouvement de professionnalisation du métier enseignant de ces dernières années, puisse venir maintenant contribuer à son tour à l'alimenter. Nous espérons notamment que les formateurs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes pourront s'en emparer en vue d'une toujours plus grande efficacité et pertinence de leurs interventions. Nous avons insisté plus haut sur le fait que l'utilisation à bon escient des six gestes professionnels et de leurs combinaisons, est de la responsabilité quasi pleine et entière des enseignants. Ce n'était certainement pas pour « tout leur mettre sur le dos », mais parce que nous sommes intimement convaincus du rôle absolument indispensable qu'ils endossent et donc, si l'on ose utiliser ce terme une nouvelle fois, de la « valeur » de la profession enseignante, hier, comme aujourd'hui et comme demain. Mais que faites-vous de l'intelligence artificielle, pourront dire ces personnes qui veulent voir en elle le Graal de la formation ? A notre avis, si puissante et si utile soit-elle, l'IA ne sera jamais en mesure de faire aussi bien qu'un enseignant ayant à cœur de doter un apprenant des qualités qui lui permettront de construire son avenir en tant qu'individu socialisé, unique et libre d'esprit.

¹³ Une piste intéressante, mais dont l'exploration dépasserait les limites du présent texte, consisterait à établir des liens entre ce modèle des gestes professionnels et les référentiels de compétences utilisés dans la formation et l'évaluation des enseignants.

D'ailleurs, n'est-ce pas en cela que réside l'essence même du métier d'enseignant ? Il n'est que de se souvenir de Philippe Perrenoud qui, en 1994 déjà, nous disait que « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique » (p. 176).

Bibliographie

- Brassat, E. (2021). La pédagogie au risque de l'applicationnisme. Entre méthodes réflexives et procédures. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, 1. <https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/arphe-2020/dossier/article/la-pedagogie-au-risque-de-l-applicati-onnisme-entre-methodes-reflexives-et>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. (2^{ème} édition revue et augmentée, en coll. avec M. A. Joshua, 1^{ère} édition 1985). La Pensée Sauvage.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. Dans M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels* (p. 257-268). Presses de l'université Blaise Pascal. <https://hal.science/hal-00811926>
- Coen, P.-F. (2006). Les savoirs en question. Dans P.-F. Coen et M. Zulauf (dir.) (2006), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question* (p. 17-30). L'Harmattan.
- Darne, F. (2015). *Variations sur le thème du triangle pédagogique : Méthodes, approches pédagogiques et transformation didactique*. http://fabien.darne.free.fr/blog/wp-content/uploads/VariationsSurLeThemeDuTrianglePedagogique_Didactique_FDarne_2015.pdf
- De Carlos, P. (2015). *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*. [Thèse de doctorat]. Université de Cergy-Pontoise.
- Duplessis, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique*. Séminaire du GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? ». Rennes, France. 14.09.2007. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13-24). ESF.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.
- Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformations des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 137-154). De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.

- Rosenmund, M. et Zulauf, M. (2004). *Trans Formation: Quel système de formation pour un apprentissage à vie?* (Etudes + Rapports 20B). Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Service d'appui au développement académique et pédagogique (SADAP) et Centre de compétences numériques (CCN) (2020). *Enseigner avec le numérique : Repères théoriques*. Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). <https://www.hes-so.ch/data/documents/Enseignement-aide-memoire-Enseignera-veclenumerique-12062020-12379-3-12414.pdf>
- Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain ? Dans P.-F. Coen et M. Zulauf (dir.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question* (p. 233-258). L'Harmattan.

Annexes

Annexe 1 : Définitions

Un *geste professionnel* est caractérisé par une intention spécifique. Il est un registre (ou une matrice, ou encore un schème) d'actions potentielles. Dans le domaine pédagogique, il représente la source de multiples actions pouvant être mises en œuvre par un enseignant, en fonction de ses conceptions et de ses compétences, tout autant que de la situation pédagogique.

Gestes professionnels de gestion

La *conception* est un geste professionnel qui consiste à projeter un enseignement en fonction de la situation pédagogique attendue.

La *dispensation* est un geste professionnel qui consiste à délivrer un enseignement en fonction de la situation pédagogique en cours.

La *régulation* est un geste professionnel qui consiste à prendre en compte la situation pédagogique passée pour ajuster son enseignement futur.

Gestes professionnels d'orientation

La *médiatisation* est un geste professionnel qui consiste à orchestrer l'accès au savoir des élèves afin de promouvoir leur enculturation.

La *personnalisation* est un geste professionnel qui consiste à individualiser l'accès au savoir des élèves afin de promouvoir leur singularité.

La *dévolution* est un geste professionnel qui consiste à déléguer l'accès au savoir aux élèves eux-mêmes afin de promouvoir leur autonomie.

Annexe 2 : Combinaisons des gestes professionnels de l'enseignant

		Gestes professionnels de gestion de l'enseignement		
		Conception	Dispensation	Régulation
Gestes professionnels d'orientation de l'enseignement	Médiatisation	Projeter un enseignement en fonction de la situation pédagogique attendue, en ayant comme objectifs d'orchestrer l'accès au savoir des élèves et de promouvoir ainsi leur enculturation	Délivrer un enseignement en fonction de la situation pédagogique en cours, en ayant comme objectifs d'orchestrer l'accès au savoir des élèves et de promouvoir ainsi leur enculturation	Prendre en compte la situation pédagogique passée pour ajuster son enseignement futur, en ayant comme objectifs d'orchestrer l'accès au savoir des élèves et de promouvoir ainsi leur enculturation
	Personnalisation	Projeter un enseignement en fonction de la situation pédagogique attendue, en ayant comme objectifs d'individualiser l'accès au savoir des élèves et de promouvoir ainsi leur singularité	Délivrer un enseignement en fonction de la situation pédagogique en cours, en ayant comme objectifs d'individualiser l'accès au savoir des élèves et de promouvoir ainsi leur singularité	Prendre en compte la situation pédagogique passée pour ajuster son enseignement futur, en ayant comme objectifs d'individualiser l'accès au savoir des élèves et de promouvoir ainsi leur singularité
	Dévolution	Projeter un enseignement en fonction de la situation pédagogique attendue, en ayant comme objectifs de déléguer l'accès au savoir aux élèves eux-mêmes et de promouvoir ainsi leur autonomie	Délivrer un enseignement en fonction de la situation pédagogique en cours, en ayant comme objectifs de déléguer l'accès au savoir aux élèves eux-mêmes et de promouvoir ainsi leur autonomie	Prendre en compte la situation pédagogique passée pour ajuster son enseignement futur, en ayant comme objectifs de déléguer l'accès au savoir aux élèves eux-mêmes et de promouvoir ainsi leur autonomie