



INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION



Décembre 2022 N° 018

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET
PROFESSIONNEL

CENTRE DE RECHERCHE ET DE PRODUCTION

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION

Directeur de Publication : Dr BERTE Zakaria, IPNETP
Secrétaire de Publication : Dr KONE Koko Siaka, IPNETP
Directeur Scientifique : Pr Kanvally FADIGA, ENS

Membres du comité scientifique

Pr BAHA Bi YOUZAN D. : Université de Cocody Abidjan
Pr KOUADIO Bénéié Marcel : Université de Cocody Abidjan
Pr SANGARE Moustapha Karam..... : INPHB, Yamoussoukro
Pr GBONGUE Jean-Baptiste : IPNETP, Abidjan
Pr BERTE Zakaria : IPNETP, Abidjan

Comité de lecture

Dr KONE Koko Siaka..... : IPNETP, Abidjan
Dr TRAORE Sibiri..... : IPNETP, Abidjan
Dr KOUAME Adjo Sébastienne : IPNETP, Abidjan
Dr BENIE Aloh Jean Martial Hillarion,..... : IPNETP, Abidjan
Dr KONE Foussény : IPNETP, Abidjan
Dr AHON Gnamien Marcel : IPNETP, Abidjan
Dr ZOKOU Gbomené Hervé : IPNETP, Abidjan

TABLE DES MATIERES

I – Editorial	
Zakaria BERTE.....	7
II - Point de vue des stagiaires et des encadreurs à propos de la supervision pédagogique dans les écoles techniques et professionnelles en Côte d'Ivoire	
N'Dri Bernard Aimé OUFFOUE, KAKOU Oi Kakou Noël <i>Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), Département des sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire</i>	9
III - Problématique de la gouvernance locale en éducation : cas du Comité de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES) du Lycée Moderne de Bingerville	
FRANCI Alain Claude Gerard ¹ , <i>Université Péléforo Gon Coulibaly, Korhogo, Côte d'Ivoire</i> NIAMKE Jean Louis ² , <i>Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire</i>	41
IV - L'accès au sens en classe de langue étrangère : penser la relation pédagogique dans une perspective didactique	
Issiaka DOUMBIA <i>Université Péléforo Gon Coulibaly, Korhogo, Côte d'Ivoire</i>	67
V - Jonction vie professionnelle-vie familiale des parents et éducation des enfants de 0 à 12 ans à Abidjan (Côte d'ivoire)	
N'CHOT Apo Julie, TRA Fulbert, DAH Ini Lydie, <i>Département de sociologie, Laboratoire d'Etudes et de Recherches Interdisciplinaires en Sciences Sociales (LERISS), Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire</i>	85

¹ Assistant de Sociologie.

² Maître de Conférences de Sociologie.

VI - L'approche organisationnelle du bien-être au travail et comportement absentéiste des salariés : cas des salariés des entreprises privées en Côte d'Ivoire

Oblou Romain BOLLE, *Ecole Supérieure Africaine des TIC (ESATIC)*
Côte d'Ivoire

Kouacou Bla Yolande KOFFI, *Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP)*

Abidjan, Côte d'Ivoire 121

VII - Analyse des facteurs déterminants de la fragilisation des efforts de renforcement de la cohésion sociale en Côte d'Ivoire : cas des conflits communautaires

TRAORE Sinaly, *Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP)*, *Abidjan, Côte d'Ivoire*

FOFANA Mamadou, *Université Félix Houphouët-Boigny*,

Abidjan, Côte d'Ivoire 155

VIII - Progrès et révolutions scientifiques chez Gaston Bachelard et chez thomas S. Kuhn

KONAN Yao Abraham, *École Normale Supérieure (ENS), Département des sciences de l'éducation*, *Abidjan, Côte d'Ivoire* 179

L'ACCES AU SENS EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE : PENSER LA RELATION PEDAGOGIQUE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Issiaka DOUMBIA

*Docteur en Didactique des langues, Etudes anglophones,
Université Péléforo Gon Coulibaly, Korhogo
doumissiaka@yahoo.fr*

Résumé

L'apprentissage des langues étrangères s'est historiquement focalisé entre autres, sur la traduction interlinguale (de la langue maternelle vers la langue étrangère) comme moyen d'accès privilégié au sens des mots étrangers. Cette pratique longtemps remise en question par les tenants de l'éducation nouvelle, semble toujours d'actualité chez biens des acteurs de la relation pédagogique (enseignants et apprenants). En mettant au jour les enjeux de l'acte d'enseigner-apprendre au cœur du « triangle pédagogique », cet article analyse les composantes de la relation pédagogique à la lumière des progrès de la didactique des langues et cultures. Comment trouver du sens dans un apprentissage ? Telle est la question fondamentale pour l'apprenant. L'étude s'attache à présenter une articulation entre pratique pédagogique et démarche didactique en examinant l'acte d'enseigner-apprendre dans une perspective relationnelle et sociale qui permette d'instaurer un climat de confiance. Il s'agit en définitive d'amener l'apprenant à trouver du sens par lui-même, grâce au guidage de l'enseignant, impliquant notamment une dimension affective, en corrélation avec la dimension cognitive voire métacognitive face aux situations d'enseignement-apprentissage.

Mots clés : Enseignant, apprenant, relation pédagogique, triangle didactique, enseignement /apprentissage des langues.

Abstract

Foreign language learning has historically focused on interlingual translation (from the mother tongue to the foreign language) as a privileged means of access to the meaning of foreign words. This practice, long questioned by the proponents of new pedagogic theories, seems to be still relevant for many actors in the pedagogical relationship (teachers and learners). By highlighting the challenges of the teaching and learning process at the heart of the “pedagogical triangle”, this article analyses the components of the pedagogical relationship in the light of advances in the didactics of languages and cultures. How to find meaning in learning? This is the fundamental question for the learner. The study aims to present an articulation between pedagogical practice and didactic approach by examining the act of teaching and learning from a relational and social perspective that allows for the establishment of a climate of trust. Ultimately, the aim is to lead the learner to find meaning for himself, thanks to the guidance of the teacher, involving in particular an emotional dimension, correlated with the cognitive or even meta-cognitive dimension in the context of teaching-learning situations.

Keywords : Teacher, learner, pedagogical relation, didactic triangle, language teaching/learning.

Introduction

Les enseignants de langues, qu'ils soient dans le secondaire ou à l'université, doivent faire face à une problématique récurrente quand leurs élèves ou étudiants ont recours à la traduction pour tenter d'accéder au sens lors des activités de productions écrites ou orales. Comment faire en sorte que l'apprenant ne s'en remettent pas systématiquement au transfert des connaissances de la L1 vers la L2 ? S'appuyant sur la théorie du « triangle pédagogique » de Jean Houssaye (2005), la présente étude examine la question de la relation pédagogique dans la quête de la compréhension et donc de l'accès au sens en milieu scolaire, en mettant au jour les fondements de la dimension didactique de l'action éducative, susceptibles de consolider l'apprentissage de la langue étrangère. Se pose donc ici la question de la nature même de la relation pédagogique qui s'instaure en classe de langue, entre l'enseignant et l'enseigné, de telle sorte que l'un et l'autre ne soient pas engagés dans une relation de « maître » à « élève », de « dominant » à « dominé », où l'autoritarisme prendrait le pas sur l'autorité de fait de l'enseignant. Il s'agit, en d'autres termes, à la lumière du triangle pédagogique de mettre en évidence la composante didactique de la relation pédagogique où l'acte d'enseigner des savoirs favorise la compréhension pédagogique et donc d'accès au sens.

En effet, l'acte d'enseigner s'inscrit dans une démarche de co-construction des savoirs favorisant la compréhension écrite ou orale par des approches plus inclusives, une sorte de médiation. À partir d'une démarche d'enseignement-apprentissage plus collaborative par exemple, l'enseignant doit pouvoir créer les conditions pour la mise en œuvre d'une approche qui se distingue de la simple transmission frontale des savoirs entre un enseignant et un enseigné. Que renferme donc la composante relationnelle dans le triangle pédagogique et quelles perspectives offre-t-elle à la didactique des langues ? Quelles conditions faut-il réunir pour que l'enseignement conduise à l'apprentissage ?

I. « Enseigner » comme l' « enseignant » et « apprendre » comme l' « apprenant »

La relation enseigner/apprendre constitue le fondement de l'acte pédagogique. Elle illustre, d'un point de vue traditionnelle, la relation hiérarchique et descendante maître/élève qui, elle-même, connaît des évolutions depuis plusieurs décennies. D'un point de vue étymologique, enseigner consiste à véhiculer des signes transmis par la parole magistrale. Il vient du latin populaire *insignare* et du latin classique *insignire*, « signaler ». Enseigner, c'est « faire connaître », transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (...). Ici, le verbe « enseigner » s'apparente à « apprendre », ce qui laisse transparaître une certaine ambiguïté sémantique des deux notions. Enoncer par exemple : « J'apprends l'anglais à Adam. », reviendrait à dire « J'enseigne l'anglais à Adam », si l'on remplaçait « apprendre » par « enseigner ». En dépit de cette « proximité sémantique circonstancielle » entre enseigner et apprendre, l'on rencontre bien des situations où ces deux verbes se distinguent l'un de l'autre. D'une part, on rapproche assez naturellement « comprendre, savoir, mémoriser » pour désigner une action de l'apprenant, et de l'autre « former, éduquer, instruire » comme étant du côté de l'enseignant : qu'en est-il d'apprendre ?

« Apprendre » tire son origine du latin classique *apprehendere* qui signifie « se saisir par l'esprit, acquérir des connaissances, comprendre etc. ». Ainsi, « appréhender » détermine l'objet que l'on saisit, dont on s'empare et ne présente pas encore cet usage intellectuel que le mot acquerra dans sa version française au contact probablement de « comprendre » avec lequel il pourrait bien se confondre. En effet, *Le Petit Robert* propose deux sens de « apprendre » : un sens objectif correspondant, d'une part, à « communiquer, faire connaître, porter à la connaissance de » et, d'autre part, un sens subjectif qui renvoie à « l'activité du sujet sur lui-même, visant

à acquérir des connaissances par ce même sujet ». Dans cette même optique, « apprendre », c'est « à la fois instruire et s'instruire, pour (s') élever, (se) former et (s') initier » (M.-T, Chaduc & al 2004). À ce stade, l'on constate que le verbe apprendre revêt une certaine ambiguïté ou du moins, une « polysémie » qui ne manque pas de préoccuper nombre de chercheurs et de pédagogues.

D'après la définition de l'Unesco, est enseignant, « toute personne qui a charge de l'éducation des élèves » ou toute personne qui en instruit d'autres ». Toute « personne qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement d'enseignement » est élève (cf. *Le Petit Robert, idem*). Au-delà de son acception institutionnelle, le terme « élève » laisse de plus en plus de terrain à celui d'apprenant qui s'inscrit dans une sorte de dynamique où l'accent porte sur l'activité de l'élève et non plus seulement sur celle du maître. En d'autres termes, si l'apprenant est celui qui apprend, alors, l'enseignant est celui qui enseigne. La relation de dépendance de type hiérarchique maître/élève semble s'être brisée car on privilégie dorénavant le principe de « construction » du savoir par ce dernier plus que sa « transmission » par le premier. En psychopédagogie (application de la psychologie expérimentale à la pédagogie) et en psychosociologie (étude de la psychologie humaine en relation avec le groupe), le terme apprenant (*learner*), évoque la vision d'une éducation permanente comme processus vital et continu de soi par soi (cf. « apprentissage autonome »). Certes, l'apprenant est pris dans son individualité, son autonomie, mais il doit être rattaché à son environnement, à la classe comme communauté et lieu d'apprentissage social, de collaboration, de conflits, de jeux. Ici, la dimension constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage cognitif cher à Piaget et Vygotski apparaît de façon remarquable.

II. À la quête du sens dans l'acte éducatif

a) La relation pédagogique

Vu sous un certain angle, l'acte éducatif relève d'un postulat qui instaure d'emblée une relation pédagogique de nature personnelle et dominante entre un acteur principal, le maître, et un acteur secondaire, l'élève. Dans cette perspective, le maître est le détenteur exclusif du savoir et l'élève, apparaît comme un réceptacle, qui, acceptant son statut, serait prêt à recevoir le savoir dispensé. En d'autres termes, il suffit d'enseigner pour que l'élève apprenne. La relation pédagogique, telle qu'elle est ainsi perçue, serait davantage nocive car ne donnant lieu à aucune collaboration entre les acteurs.

La relation pédagogique repose sur le principe d'éducabilité des élèves ainsi érigés en « groupe classe » afin d'instaurer les conditions de mise en place d'une relation de confiance avec l'enseignant. Ce dernier se doit d'accompagner son groupe dans la quête de sens par divers moyens (didactiques, pédagogiques, sociaux, culturels, relationnels) y compris par des questionnements visant à favoriser l'accès au sens, la compréhension. À l'instar d'une certaine pratique éducative chère à Socrate, la *maïeutique* (*art de faire accoucher les esprits*) dont l'objectif est de montrer à celui qui se croit ignorant, qu'il est en réalité savant. Dans cette perspective, la relation pédagogique permet à l'enseignant de s'effacer au profit de l'élève, qui, lui se trouve ainsi « propulsé » vers la lumière. Naturellement, l'élève a besoin d'être mis en confiance, d'être considéré, valorisé pour pouvoir prendre toute la place qui est la sienne au cœur de la relation avec son enseignant et par ricochet, avec le savoir. Ce qui nous mène aux principes défendus par le pédagogue Carl Rogers selon lequel l'élève, par lui-même, découvre et développe son propre esprit d'investigation, sa curiosité. Dès lors, il ne doit être soumis à un enseignement de type magistral ou frontal

qu'il subirait passivement. De toute évidence, la relation pédagogique engage l'enseignant à porter de l'attention à l'élève, loin de tout mépris ou indifférence. Toute proportion gardée, il n'est pas question de faire preuve de laxisme vis-à-vis de l'élève, mais de lui accorder de la considération « positive » (au sens de Rogers), conférant ainsi à la relation pédagogique toute sa tonalité affective.

b) Le triangle pédagogique

Partant du constat d'échec de pratiques pédagogiques antérieures, Jean Houssaye (2005) propose le concept de « triangle pédagogique » pour mieux expliquer ce qu'est « apprendre ». Pour avoir favorisé la seule relation maître-élève ou enseignant-matière enseignée, certains modèles excluent *de facto* une troisième relation, celle qui met en évidence l'élève et le savoir dans le processus pédagogique. Dans son modèle de compréhension pédagogique, J. Houssaye définit toute situation pédagogique comme l'espace qui s'articule entre trois sommets d'un triangle : le savoir (S), le professeur (P) et l'élève/l'étudiant (E). Selon lui, la « rationalisation » de l'acte d'apprendre revient à instaurer un équilibre ni stable, ni instable mais « métastable », terme qui désigne un « équilibre, un composé, un mélange, dont la vitesse de transformation ou de réaction est très faible et donne l'apparence de la stabilité » (cf. *Le Robert*, 2020).



Figure 1 : Le « triangle pédagogique » (Jean Houssaye)

Derrière le savoir se cachent les contenus de formation : l'objet d'enseignement. L'enseignant apparaît comme le détenteur du savoir à transmettre ou à faire apprendre. Quant à l'étudiant ou l'apprenant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir... Ainsi, les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique. La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'« enseigner ». La relation pédagogique désigne le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le « processus former ». Pour Houssaye, c'est sur cet axe que se jouerait la pédagogie et que se donnerait le sens, l'enseignant établissant précisément une « relation vivante » à l'élève. Quant à la relation d'apprentissage, c'est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour « apprendre ».

Les trois côtés du triangle pédagogique représentent ce que Jean Houssaye appelle un « processus », soit la relation entre deux pôles. Aussi distingue-t-il dans un premier temps, le « processus enseigner », axé prioritairement sur la relation savoir-enseignant, structurée autour de l'enseignant. C'est une pédagogie de type magistral. D'autre part, il y a le « processus former » qui met en lumière la relation enseignant-formés : ce qui correspond aux modèles pédagogiques centrés sur la formation humaine et la socialisation. Portant résolument sur le rapport direct savoir-apprenant, le « processus apprendre » donne à voir un enseignant érigé en médiateur. Il est l'organisateur qui supervise les situations et les conditions externes d'apprentissage par lesquelles il met en contact savoir et apprenants. Houssaye fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique. Alors, le troisième fait le fou ou le mort. Selon le concepteur de ce paradigme : « *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* » (J. Houssaye, 2005 : 15).

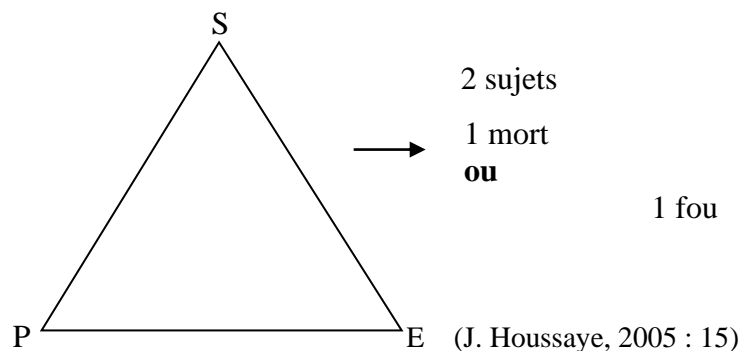


Figure 2 : La distribution des rôles dans le triangle

III. Au cœur du triangle pédagogique, l'acte d'apprendre

a) L'enseignement n'est pas le fait d'une simple transmission

L'enseignement coïncide avec l'idée de transmission des savoirs dans la mesure où l'école a longtemps privilégié le savoir tel qu'il est construit et structuré par l'enseignant. À l'opposé, l'activité d'apprentissage, quant à elle, renvoie à une acquisition/appropriation des savoirs constitués. Ainsi, contrairement à ce que pourraient penser les adeptes de la simple transmission du savoir, il n'y a pas de lien direct entre le **fait** d'enseigner et l'**acte** d'apprendre car il ne suffit pas pour le maître d'enseigner pour que les élèves apprennent. Autrement dit, l'enseignement ne débouche pas forcément sur l'apprentissage et à ce propos, Antoine Prost souscrit aux critiques du terme de « transmission », parfois employé pour désigner le processus d'enseignement. Selon lui : « *Le terme de transmission suggère [...] un processus linéaire, direct : les voitures ont une transmission, les coureurs se transmettent le témoin dans une course de relais, on transmet ou retransmet des émissions de radio ou de télévision. Pour que ce terme puisse s'appliquer à l'enseignement, il faudrait admettre l'idée d'un savoir qui existe chez le maître et qui passerait à l'élève, où il se retrouverait, identique, au terme du processus* ». (A. Prost, (1985 :16).

De même, la transmission n'implique aucune modification ou changement des processus mentaux (Bateson *et al*, 1981 : 136-137). Dans la transmission, il n'y a pas de modification ou de changement de l'objet à transmettre. Le modèle transmissif du savoir se trouve ainsi remis en cause par les pédagogies de l'apprentissage qui, elles, insistent sur la prise en compte des représentations de l'apprenant comme point de départ du projet éducatif car comme le dit Develay, « *on n'apprend que ce qui nous fait plaisir ou renforce nos convictions* » (M. Develay, 1998 : 30). En définitive, si enseigner et apprendre semblent former un couple « indissociable »,

c'est parce que l'enseignement en tant que processus vise à faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou d'un savoir-faire (M. Altet, 1993). Mais une question demeure : quelles conditions faut-il pour que l'enseignement conduise à l'apprentissage ?

Pour nombre de chercheurs, tout apprentissage réussi résulte d'une transformation des conceptions initiales de l'élève. Du coup, A. Giordan (1993) préconise de s'appuyer sur les conceptions de l'apprenant. Ce qui revient à prendre en compte ses idées sur les savoirs enseignés ainsi que les structures de pensée sous-jacentes qui sont à l'origine de ce qu'il pense, dit, écrit ou dessine en classe. Il s'agit en substance du fruit de son expérience antérieure, de sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité, de sa « prison intellectuelle » aussi convient-il de « faire avec pour aller contre ». L'on devrait donc, dans le cas d'espèce, déconstruire le savoir initial, en passant par des phases de conflits ou d'interférences, pour aboutir à l'émergence d'une nouvelle formulation du savoir. Pour faire progresser l'apprenant, il est nécessaire de partir de ses représentations, de les faire émerger (P. Meirieu, 1988).

b) « Apprendre » comme processus de transformation

Alors que O. Reboul « apprendre » pourrait être assimilé à « comprendre », A. Giordan, quant à lui, soutient que le lien entre l'un et l'autre n'est pas d'emblée établi car l'on peut apprendre sans forcément comprendre. A. Giordan, l'appréhende dans une dynamique personnelle ou sociale d'élaboration et de mobilisation. Selon lui, apprendre, c'est être à même de réutiliser ce qu'on a appris. Considéré, en effet, comme la démarche mise en œuvre par l'élève afin de s'approprier les connaissances, l'acte d'apprendre ou l'« apprendre », renvoie à l'activité propre du sujet sur lui-même, et vise l'acquisition de connaissances ou de capacités par ce même sujet. Dans une telle approche, l'apprentissage est perçu comme

le résultat d'une interaction entre l'apprenant et son environnement. L'élève n'est pas seulement « acteur » de son apprentissage mais il est aussi « auteur » de ce qu'il apprend. C'est lui qui apprend et personne d'autre, selon les moyens dont il dispose. Giordan considère « l'apprendre » comme un système et une capacité qui apportent une « valeur ajoutée » à l'apprenant, en l'occurrence quand ce dernier peut réutiliser ce qu'il a appris.

La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation de la représentation mentale de l'individu. Pour Giordan, l'enfant dispose d'un mode d'explication qui oriente son action et ce, avant tout apprentissage. Autrement dit, chaque individu dispose d'explications, de croyances, d'une « grille de lecture » de la réalité. Ce système de pensée correspond aux représentations et contribue à aiguiller l'apprenant vers la façon dont il décrypte la réalité. Springer fait remarquer : « *L'apprentissage n'est pas la simple mémorisation/accumulation de connaissances et de procédures ou l'imitation de modèles, mais un processus de transformation complexe qui permet de fabriquer et d'engendrer des connaissances nouvelles à partir de connaissances anciennes* » (Springer, 1996 : 397).

Dans ce même élan, A. Giordan (1993) considère que tout apprentissage réussi est un changement de conceptions, consécutif à des confrontations entre des informations nouvelles et le savoir antérieur de l'individu. L'élève qui se trouve donc en situation d'apprentissage est constamment engagé dans un processus de construction et de reconstruction des savoirs même si parfois il rencontre des difficultés liées à l'apprentissage des contenus proprement dits. Ces problèmes relèvent généralement de l'absence de motivation, du manque de concentration, de l'inattention, d'un problème de mémorisation etc.

Pour M. Develay, « *apprendre est la capacité pour le sujet à changer de système de représentations* » (1992 : 98-99). Il en déduit que l'apprentissage conduit à une réorganisation et à un développement de la structure cognitive de l'apprenant car, selon lui, tout apprentissage inclut aussi une dimension affective. Le rôle de l'enseignant consiste donc à installer des situations d'apprentissage/enseignement et non l'inverse.

c) « Apprendre » c'est donner du sens au savoir

Le principe d'un apprentissage productif implique une meilleure connaissance de sa démarche, et donc des procédures mises en œuvre par l'individu pour apprendre. L'œuvre de Lev Vygotski, initiateur du cadre théorique sur la « médiation des apprentissages », a été poursuivie par Bruner, adepte de l'orientation culturelle de la psychologie cognitive. Développant une « approche médiationnelle » qui accorde la primauté à la prise de conscience par le sujet de son activité de pensée, ce modèle pédagogique met en présence un enseignant investi d'une fonction de médiateur. L'activité métacognitive doit être soutenue par l'enseignant-médiateur dont l'action sera de conduire l'apprenant vers la prise de conscience tant attendue au cours du processus d'enseignement-apprentissage. L'intérêt ici est que le travail du médiateur « n'est pas de transmettre le savoir, mais de favoriser l'appropriation de celui-ci par l'apprenant » (J.-C. Maurin, 2001). Il doit accompagner et « instrumenter », voire guider les élèves intellectuellement dans la construction du sens. Du coup, Maurin (2001), s'appuyant sur les travaux de Vygotski, Bruner et Feuerstein (cf. Debray, 1992 : 28), considère qu'un apprentissage efficace nécessite une médiation humaine pour que l'apprenant puisse appréhender et organiser l'information d'une façon toujours mieux adaptée.

Pour sa part, Britt-Mari Barth (2006) développe une « approche socio-cognitive de la médiation » en vue de « favoriser la construction du sens » dans le processus d'apprentissage. Barth s'efforce de réfléchir sur le savoir et les conditions dans lesquels il se construit en analysant les difficultés de compréhension des élèves. Elle entend ainsi aider ces derniers à « donner sens à ce qu'ils apprennent à l'école ». Pour B-M. Barth, le problème du « manque de motivation » des élèves devrait trouver une solution dans la perspective d'une adaptation de leur rapport au savoir. Il s'agit de les mettre dans des conditions d'apprentissage concrètes, dépouillées de tout encyclopédisme et autres confusions de notions et de sens. Cela passe par la mise à disposition d'« outils communs de réflexion ». Barth considère, en effet, que la façon dont on apprend est en passe de devenir aussi importante que le savoir lui-même.

En réalité, cette approche tente de réinvestir l'œuvre de J. Bruner sur l'acquisition du langage chez l'enfant. Dans sa démarche, Bruner décrit l'exemple d'une relation mère-enfant mettant en évidence toutes sortes d'activités ou « scénarios » susceptibles de favoriser la communication entre ces deux protagonistes. Les « scénarios » qui se répètent ainsi de façon rituelle dans l'interaction servent à assister l'enfant jusqu'à ce qu'il parvienne à maîtriser son rôle et arrive à le jouer tout seul. En plus de susciter l'autonomie chez l'enfant, cette dynamique favorise l'instauration d'une relation de confiance au terme de laquelle celui-ci devrait s'engager pleinement dans l'activité intellectuelle car la meilleure façon de prouver à quelqu'un qu'il peut réussir consiste à le mettre dans des conditions qui le font réussir. En définitive, les pratiques métacognitives concernent également les attitudes : ce serait une erreur de séparer l'affectif et le cognitif (Barth, 1987, 2001, *op. cit.*, 2006).

En réponse aux difficultés inhérentes à tout processus d'apprentissage, J. Berbaum (1991) a, pour sa part, mis sur pied un « programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage » (PADéCA). Partant de l'idée que les difficultés chez un sujet se situent au niveau de la manière d'apprendre et d'organiser son travail scolaire, Berbaum « propose à la fois des données théoriques sur l'apprentissage en général et des moyens concrets pour aider les élèves [...] à se construire des méthodes de travail adaptées aux contenus qu'ils souhaitent acquérir » (*idem* : 15). Apprendre, ce n'est donc pas seulement accumuler des savoirs à travers la lecture, l'observation, l'écoute, c'est aussi adopter une attitude positive vis-à-vis de ce qu'on apprend, de ce que l'on veut en faire. L'apport de Berbaum prend sa source dans les approches de la « métacognition » et du tâtonnement expérimental.

Dans son ouvrage *Développer la capacité d'apprendre*, J. Berbaum propose une combinaison de pratiques visant à « aider chacun à prendre conscience des « déterminants » de ses propres difficultés d'apprentissage et de dégager progressivement le style propre d'appréhension et d'exploration qui lui permettra de gagner une « familiarité » stimulante avec les domaines nouveaux, les *terra incognita* qu'il aborde. Il s'agit, dès lors, de le rendre sensible à ses attitudes et à ses conduites, mais aussi de lui apporter l'outillage méthodologique susceptible de développer sa "capacité d'apprentissage" » (A. de Peretti, *in* J. Berbaum, *idem.*). Rejetant donc l'idée selon laquelle « apprendre ne peut être que le fait du seul apprenant », Berbaum, par sa proposition, confère à l'enseignant une fonction au double versant de « facilitateur d'apprentissage ». Il convient, selon lui, de mettre à la disposition du sujet « les moyens d'apprendre et non pas réaliser à sa place le travail de construction et d'amélioration des représentations » (J. Berbaum, 1992 : 84-88). L'enseignant doit, en effet, faciliter la tâche de l'apprenant en lui procurant les situations qui sont favorables à son

apprentissage et attirer son attention sur sa manière d'apprendre pour qu'il puisse progressivement prendre son apprentissage en charge.

Amener l'apprenant à trouver du sens dans le processus d'apprentissage, c'est le conduire vers l'activité mentale qu'est la métacognition. Cette technique se rapproche de la « remédiation » comme solution aux difficultés de compréhension des apprenants et ne s'applique pas seulement au cadre scolaire. C'est pourquoi C. Rogers (1990) considère l'individu formé comme celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. L'hypothèse d'apprendre à apprendre élaborée par Rogers met l'accent sur l'importance du « savoir être », sur l'attitude de l'apprenant face aux savoirs. Apprendre, c'est se questionner, c'est se confronter à la réalité, c'est se confronter aux autres, c'est s'exprimer, c'est argumenter, c'est mettre en réseau, souligne-t-il.

Conclusion

Il découle de ce qui précède que l'accès au sens peut être facilité par un changement de paradigme autour de l'acte d'enseigner-apprendre. En définitive, l'enseignement-apprentissage est un processus de communication qui instaure un dialogue pédagogique entre enseignant et apprenant : deux acteurs de la relation pédagogique qui interagissent de sorte que l'enseignement entraîne l'apprentissage mais celui-ci, à son tour, infléchit la suite de l'enseignement grâce au jeu du *feed back* nécessaire à la continuation de la progression. Il s'agit donc d'un va-et-vient entre enseignement et apprentissage, l'un et l'autre s'influencent mutuellement. Tous les travaux sur l'acte d'apprendre tendent à démontrer que l'apprenant n'est pas une « page blanche » sur laquelle l'enseignant imprime un savoir.

L'efficacité de tout apprentissage dépend non seulement de la prise en compte de tous ces paramètres mais aussi et surtout de la « centration sur l'apprenant » et sa capacité d'« auto-détermination » tout au long du processus. En effet, on peut « transmettre » en émancipant, c'est-à-dire en donnant à celui à qui l'on apprend, le désir et les moyens de s'approprier par lui-même les connaissances, en lui permettant d'accéder à la joie de la découverte et au bonheur de penser par lui-même. Dans cette perspective, et comme le fait remarquer Barth, la façon d'apprendre est tout aussi importante que ce qu'on apprend, car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même. (cf. B.-M. Barth, 1987). En plus de l'importance accordée à l'acte d'apprendre, la réflexion en matière d'acquisition des connaissances s'étend à des considérations d'ordre psychologique et social, physiologique, cognitif, neurobiologique... et motivationnel.

Il serait sans doute pertinent d'intégrer à la formation didactique des enseignants de langues, les évolutions des recherches en socioconstructivisme, en psycholinguistique, prenant en compte les dimensions sociale, créative et collaborative dans l'acte d'enseigner-apprendre. Toute chose qui appelle à une remise en question de l'existant en matière de formation initiale et continue des enseignants de manière générale.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1997), *Les Pédagogies de l'Apprentissage*, Collection «Éducation et Formation. Pédagogues et Pédagogies», Paris, PUF.
- Berbaum, J. (1992), *Pour mieux apprendre : conseils et exercices pour élèves de lycées, étudiants, adultes : PADéCA*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- Besse, H. (1995), « Méthodes, méthodologie, pédagogie », in *Le français dans le monde*, recherches et applications, numéro spécial, janvier 1995, p. 96-107.
- Blanchard, R. (1998), *Les Fondements rationnels de l'action éducative. Manuel de psychopédagogie*. Toulon, Les Presses du Midi.
- Brit-mari, B. (2006), *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Retz.
- Bronckart, J-P. (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Chevallard, Y. et Johsua, M-A. (1998), *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Cyr, P. et Germain, C. (1996), *Les Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, collection « Didactique des langues étrangères ».
- Dangouloff, N. (2021), *Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : l'agir professionnel des formateurs*, Thèse de Doctorat, Paris, Conservatoire national des arts et métiers.
- Develay, M. (2004), *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection « Pédagogies ».
- Garanderie, A. de la (1993), *Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*, Paris, Centurion.

- — — (1991), *La Motivation. Son éveil, son développement*, Paris, Centurion.
- — — (1992), *Le Dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Centurion.
- Gass, Susan. N. & Valdman, A. (2002), "Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching", in *The Language Learning and Language Teaching (LL and LT)*, Vol. 5, Amsterdam/ Philadelphia, J. Benjamins Publishing Company.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (2004), *Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, 2^e éd., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Houssaye, J. (1988), *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Hoybel, Ch. (2004), *Le Questionnement en anglais. Nouvelle dynamique de l'appropriation chez des apprenants francophones*, Paris, Ophrys.
- Lhomme F. (2020), *La relation pédagogique : des clés pour se construire*. Lyon, Chronique sociale. Pédagogie en formation.
- Marsollier Ch. (dir. J-P Obin), (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*, Hachette éducation.
- Postic, M. (1996), *La Relation éducative*, Paris, PUF.
- RebouL, O. (1984), *Le Langage de l'éducation*, Paris, PUF, collection « L'éducateur ».

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION

Achévé d'imprimer
sur les presses



Décembre 2022

ISBN :
ISBN : 2- 909426-59-9
EAN : 9782909426648

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION
SOUSSION D'ARTICLES : info@ipnetp.ci