

Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés (ESF éditeur – Paris – 2013)

Découvrez le premier chapitre...

Les méthodes actives : du bricolage à l'opération mentale

De toute évidence, aucun « lieu » n'est plus « commun » que celui-ci. Nul, d'ailleurs, à ma connaissance, n'a jamais prétendu le contraire et l'on aurait bien du mal à trouver, dans les écrits des polémistes les plus anti pédagogues, un éloge de « l'enfant passif »... Pour autant, l'expression est loin d'être insignifiante et suscite encore bien des débats. C'est qu'il y a mille manières d'être actif et que le mot ne dit rien de la nature de l'activité requise pour apprendre, ni, *a fortiori*, de celle des situations pédagogiques capables de susciter cette activité.

« La méthode active » : travailler en classe !

Contrairement à une légende tenace, Jules Ferry n'était nullement réfractaire à la réflexion pédagogique. Il se présentait même volontiers comme un farouche partisan de ce qu'on nommait déjà les « méthodes nouvelles » : « *ces méthodes nouvelles - qu'il appelle de ses vœux – consistent non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; elles se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien* »¹. Rien d'étonnant, dans ces conditions, qu'il ait sollicité le philosophe Henri Marion, très investi dans la promotion de l'enseignement secondaire pour les jeunes filles et particulièrement sensible aux questions pédagogiques, pour occuper, en 1883, la première chaire de « science de l'éducation » à la Sorbonne. À l'époque, contrairement à aujourd'hui, l'expression « science de l'éducation » s'écrivait au

¹ Discours prononcé au Congrès pédagogique du 2 avril 1880.

singulier² : non que Jules Ferry et Henri Marion aient considéré que la pédagogie était une simple « technique », déductible de données scientifiques incontestées et assise sur des « vérités positives », à l'instar des mathématiques ou de la physique... mais, sans aucun doute, parce que, dans la perspective volontariste de la construction d'une institution scolaire d'État, laïque et gratuite, pour assurer « l'instruction obligatoire », l'affirmation de l'existence d'une « science de l'éducation » présentait l'avantage d'asseoir l'entreprise sur une doctrine stabilisée³.

En 1888, Henri Marion effectue ainsi, devant un parterre de « hussards noirs de la République » en formation, une leçon qui aura un grand retentissement et dont le texte sera longtemps considéré comme le « manifeste » pédagogique par excellence. Il y affirme d'emblée : « Il n'y a qu'une méthode pédagogique digne de ce nom, c'est la méthode active »⁴. Il justifie ce principe de deux manières : d'une part, en expliquant que le rôle du maître est de mettre l'esprit de l'élève « en mouvement », de lui donner « l'impulsion et l'éveil » nécessaires à son développement ; d'autre part, en soulignant que, selon la formule d'Aristote, « on ne sait bien que ce que l'on a fait soi-même ». Rendre l'élève actif, c'est donc, tout à la fois, l'inviter à s'engager lui-même dans ses apprentissages et lui proposer de travailler concrètement, à « composer, écrire, dessiner, agir de toutes les manières susceptibles d'exercer et d'éprouver ses forces ». Le maître a donc la responsabilité de « mobiliser » et de « faire agir », de mobiliser en faisant agir et de faire agir en mobilisant. Pour Henri Marion, « la méthode active » consiste donc tout simplement à organiser la classe pour que l'élève y travaille vraiment, c'est-à-dire qu'il ne se contente pas d'écouter ni même de mémoriser des règles de grammaire, des formules mathématiques ou des leçons de géographie, mais qu'il les mette en pratique. Cette « mise en pratique » a le double avantage de combattre l'ennui et de favoriser la compréhension, de susciter l'implication et de permettre l'assimilation.

Et « la méthode active » est d'autant plus efficace, explique Marion, que le maître alterne méthodiquement des *temps de découverte* (qu'il nomme « euristiques ») et des *temps de formalisation* (« brefs résumés, tableaux d'ensemble, voire leçons *ex cathedra* ») : les premiers, qui risquent toujours d'être « désordonnés et décousus », sont ainsi contrebalancés par les seconds « dont le rôle propre est d'assurer l'ordre dans l'esprit, l'organisation des idées acquises »... Tandis que les seconds, qui basculent facilement dans « la leçon magistrale interminable qui l'assomme parce qu'elle le laisse inerte », sont équilibrés par les premiers où « l'esprit de l'enfant est invité à battre les buissons pour faire lever lui-même le gibier ». Plus précisément et de manière plus exigeante encore, le maître qui pratique « la méthode active » pourra-t-il faire émerger la nécessité de la formalisation dans le travail de découverte lui-même et faire en sorte que les élèves prennent part à cette formalisation afin de découvrir « la joie de retenir le gibier qu'ils

² Plus personne, aujourd'hui, ne défend l'idée d' « une » science de l'éducation. Les sciences de l'éducation (au pluriel) ont été introduites à Genève en 1912 par Edouard Claparède (au moment de la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau) et la discipline universitaire a été instituée en France en 1967, avec, comme principe, un ensemble d'approches scientifiques travaillant complémentaires sur le même objet : l'éducation. Pour autant, l'identité de la discipline reste en débat : cf. Bernard Charlot, *Les sciences de l'éducation : en enjeu, un défi*, Paris, ESF éditeur, 1995.

³ Cf. Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1994)*, Bern, Peter Lang, 2002.

⁴ Texte cité par Daniel Hameline, Arielle Jornod, Malika BelkAïd, *L'école active : textes fondateurs*, Paris, PUF, 1995.

ont fait lever ». Chaque élève sera ainsi « aussi heureux d'agir pour coordonner et appliquer son savoir que tout à l'heure pour l'acquérir »... à condition, bien sûr, qu'il soit personnellement impliqué dans cette tâche et que la « formalisation » ne se réduise pas à une synthèse pseudo socratique où l'on ne solliciterait, de manière rapide et superficielle, que les seuls « bons élèves ».

Ainsi définie par Marion en 1888, « la méthode active » est loin d'être une vieillerie à jeter aux orties : au regard de multiples cours et de nombreux enseignements – de l'école primaire à l'université et jusqu'à la formation d'adultes ! -, elle représente même un idéal tout à fait acceptable ! Elle insiste légitimement, comme le fera plus tard le philosophe Alain, sur la vanité de ces « petites Sorbonnes »⁵ où l'enfant est assujéti à l'écoute et incité à laisser son esprit vagabonder quand il faudrait, au contraire, focaliser son attention et entraîner son intelligence en l'arrimant à un travail précis : « On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit. »⁶

« La méthode active » nous renvoie d'abord – et c'est son immense mérite – à une exigence fondatrice de tout enseignement : faire travailler les élèves en classe, les mettre « en activité », les accompagner dans leurs recherches, leurs exercices ou leurs devoirs, et cela avec une bienveillance et une exigence sans faille. Les faire lire et écrire, les faire combiner et construire, les faire corriger et améliorer sans cesse ce qu'ils font, avec ce qu'Alain nomme joliment « la patience d'atelier »⁷. Instituer la classe comme « espace de travail », méthodiquement, obstinément, matériellement. S'astreindre à une organisation rigoureuse, veiller à ce que la disposition du mobilier soit adaptée, les consignes claires et les outils de travail disponibles et de qualité. Assujétir systématiquement la performance du professeur au travail des élèves. Voilà qui n'est pas rien ! Voilà une « révolution copernicienne » en pédagogie qui reste largement à faire !

De plus, « la méthode active » propose une ligne de passage structurante entre le pragmatisme et le dogmatisme, alors que nous sommes plutôt enclins, dans nos tâtonnements quotidiens, à osciller de l'un à l'autre en alternant activités spontanées peu exploitées et explications magistrales en apesanteur. En alternant des temps d'exploration et des temps de formalisation, en impliquant les élèves dans les premiers comme dans les seconds, « la méthode active » permet de se garder, tout à la fois, de l'activisme et du formalisme ; elle définit même précisément le travail scolaire comme articulation de la découverte et de la formalisation, passage méthodique de l'implication tâtonnante à la construction de modèles distanciés. Elle s'inscrit ainsi dans une perspective que développeront aussi bien Bachelard, dans le champ épistémologique, que Piaget, dans le champ de la psychologie cognitive, quand ils montreront l'un et l'autre que l'intelligence se construit dans la dialectique de l'empirisme et du rationalisme, quand l'esprit se saisit d'objets et se restructure pour pouvoir les penser.

⁵ Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1932, XXV.

⁶ *Ibid.*, XXXVII.

⁷ *Idem.*

Pour autant, « la méthode active », quoiqu'enseignée officiellement dans les Ecoles normales, quoique considérée presque unanimement comme relevant de l'évidence, n'a pas été à l'abri de cet assèchement dogmatique qui menace toujours la moindre « méthode » en pédagogie : on en oublia vite ses principes fondateurs pour ne plus voir en elle qu'une vague incitation à la pratique des « exercices d'application ». On oublia que le « faire faire » de Marion s'appliquait à l'ensemble de la démarche d'enseignement et on en vint à structurer « la leçon » selon la trilogie « entendre – comprendre – appliquer » qui va, précisément, servir de repoussoir, dès la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle, aux promoteurs de « l'école active ».

« *L'école active* » : une société en miniature

D'après Daniel Hameline, l'expression « école active » est apparue en 1917 et de manière somme toute assez anecdotique, avant de connaître un succès considérable jusqu'à devenir le slogan le plus utilisé pour désigner un mouvement pédagogique dans lequel vont s'inscrire la plupart des grandes figures de la pédagogie du XXème siècle : Claparède, Ferrière et Bovet à Genève, mais aussi Ovide Decroly, Maria Montessori ou Célestin Freinet...⁸

Très tôt, « l'école active » désigna, bien plus qu'une méthode pédagogique : un véritable projet éducatif alternatif. Ferrière l'opposait à « l'école assise », mais y voyait, surtout, le principe de « véritables laboratoires de l'éducation de demain ». Il ne s'agit plus seulement alors d'améliorer le fonctionnement de l'institution scolaire pour que les élèves y apprennent mieux... il s'agit de la refonder complètement pour que les élèves y apprennent autrement. Car, même en adoptant « la méthode active », l'école « traditionnelle » - comme on va maintenant l'appeler – reste, pour ses contempteurs, une école de l'exercice artificiel et arbitraire, un lieu où l'on soumet l'enfant à des contraintes incompatibles avec les lois « naturelles » de son développement. Pour les promoteurs de « l'école active », il faut s'appuyer sur « les besoins » de l'enfant et lui proposer des « activités fonctionnelles », dans le prolongement de ses besoins : c'est ainsi qu'il va se développer et accéder « naturellement » à l'ensemble des savoirs qui lui sont nécessaires. C'est pourquoi les promoteurs de « l'école active » insistent tant sur la nécessité de s'appuyer sur les travaux manuels qui, à leurs yeux, répondent au besoin physiologique et psychologique de mouvement chez l'enfant et lui permettent de découvrir ensemble les possibilités de son corps et les richesses du monde. C'est aux travaux manuels que l'on articulera progressivement le calcul comme la lecture, en faisant l'hypothèse d'une continuité parfaite entre la satisfaction des « besoins » de l'enfant et les savoirs les plus élaborés.

Les penseurs de « l'école active » s'inspirent du pédagogue allemand Georg Kerchensteiner qui a fondé à Munich, au début du XXème siècle, les « écoles du travail » : pour lui, l'école doit proposer aux enfants un « travail vrai », loin de l'intellectualisme qui préside aux programmes scolaires. Il ne récuse pas la nécessité d'acquisitions intellectuelles, mais ces dernières doivent s'inscrire dans le prolongement d'activités collectives qui les rendent nécessaires et en permettent

⁸ Daniel Hameline, Arielle Jornod, Malika BelkAïd, *L'école active : textes fondateurs*, Paris, PUF, 1995.

l'acquisition⁹... Le mouvement de « l'école active » regarde aussi avec beaucoup d'intérêt les expériences d'Abbotsholme et de Bedales, nées en Angleterre à la fin du XIXème siècle et rapportées par Edmond Demolins dans un livre qui fait grand bruit en France au moment de sa parution, en 1897, *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons*¹⁰, Demolins y décrit sa découverte d' « écoles nouvelles » qui se veulent de véritables « petits mondes » au sein desquels les élèves s'adonnent à toutes sortes d'activités « réelles et pratiques » : ils entretiennent le domaine agricole et rédigent un journal, montent des pièces de théâtre et participent aux tâches imposées par la vie collective. En 1899, Demolins fonde en France l'École des Roches, prestigieux établissement privé où les élèves vivent en petites équipes sous la responsabilité de l'un d'entre eux – « le capitaine » -, où l'on pratique de nombreux sports, où chacun participe à des ateliers de menuiserie ou de plomberie tout en s'adonnant à une multitude d'activités artistiques de haut niveau¹¹. Il s'agissait là, évidemment, en Angleterre comme en France, d'établissements d'élite, fréquentés par des enfants et des adolescents particulièrement privilégiés dont on peut supposer qu'ils avaient déjà acquis, par ailleurs, le goût d'apprendre, et avec lesquels on devait pouvoir se permettre quelques écarts avec les programmes officiels sans craindre de les mettre en difficulté... Mais d'autres expériences, avec ce qu'on nommerait aujourd'hui des « publics difficiles », et avec, aussi, un tout autre horizon idéologique, s'inspirent de principes pédagogiques pourtant comparables : c'est le cas, par exemple, de la « Coopérative intégrale La Ruche », fondée en 1905 par l'anarchiste Sébastien Faure pour une quarantaine d'enfants des deux sexes¹² : espace scolaire et de production à la fois, la ferme implique tous les enfants dans l'ensemble de ses activités et, grâce à cela, propose « une éducation intégrale, c'est-à-dire physique, manuelle et intellectuelle, libertaire et égalitaire »¹³. On y pratique, là aussi, de nombreux exercices physiques, des travaux manuels, des activités artistiques ; on y fait des sorties et des enquêtes ; on fabrique en groupes de panneaux et maquettes ; on y organise des groupes de discussion... et les enseignements qui ne peuvent être proposés ainsi s'effectuent de manière « positive », « inductive », « en ne tenant compte que des choses concrètes, vivantes, vues ; en s'appuyant sur l'observation ; en faisant appel à l'esprit critique ; en s'appuyant sur l'expérimentation ; en intégrant la vérification et le contrôle des résultats par le groupe ».

En 1917, La Ruche dut fermer, « victime de la guerre, mais également d'une bolchévisation du mouvement ouvrier et de son désintérêt croissant pour l'autogestion généralisée »¹⁴. Abbotsholme et Bedales poursuivront leur chemin, comme l'École des Roches, mais de manière de plus en plus élitiste et en réintroduisant progressivement tous les éléments de la culture scolaire « traditionnelle ». A Genève, la « Maison des Petits », fondée en 1913 par Claparède comme école d'application de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, existe toujours : on y pratique une pédagogie « active et personnalisée », mais bien éloignée de l'utopie

⁹ Cf. Elisabeth Huguenin, *Education et culture chez Kerchensteiner*, Paris, Flammarion, 1933.

¹⁰ Edmond Demolins, *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons*, Paris, Firmin-Didot, 1897.

¹¹ Cf. Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, Editions du Cerf, 1935.

¹² Sébastien Faure poursuit ainsi l'œuvre d'un autre pédagogue libertaire, Paul Robin, qui avait fondé et animé, sur les mêmes principes, un orphelinat à Cempuis de 1880 à 1894.

¹³ Cf. Sébastien Faure, *Ecrits pédagogiques*, Paris, Editions du Monde libertaire, 1992.

¹⁴ *Ibid.*, Avant-Propos, Jean-Marc Raynaud, page 21.

des « communautés d'enfants » prônée par les grands théoriciens de « l'école active »¹⁵...

Pourtant « l'école active » reste profondément présente dans l'imaginaire pédagogique, à la manière d'une « cité idéale »... Ce serait un « petit monde » dans lequel enfants et adultes vivraient ensemble et participeraient, chacun en fonction de leurs moyens et de leurs compétences, au fonctionnement du collectif. Ce serait une société en miniature avec l'ensemble de ses dimensions et de ses institutions - économiques, sociales, juridiques et politiques – retillées afin que chaque enfant puisse y trouver sa place. Ce serait une « cité apprenante » où tous les savoirs pourraient émerger dans le prolongement naturel des activités quotidiennes sans qu'un programme ou des obligations scolaires n'aient besoin de les imposer. Il n'y aurait plus de « classes », juste des « ateliers » ; plus de « devoirs », simplement des « tâches nécessaires au bien commun » ; plus d'obligation d'apprendre, mais un désir de savoir permanent et contagieux. On n'opposerait plus « l'école », d'un côté, et « la vie active » de l'autre, puisque « l'école active » réconcilierait définitivement l'une et l'autre... puisque, même, elles ne feraient qu'un dans ce que l'on appelle parfois, dans son acception la plus ambitieuse, « la pédagogie de projet ».

« La pédagogie active » : être actif pour apprendre...

Les cités idéales et les mondes utopiques cachent mal, derrière la perfection formelle qui les caractérise, la reproduction drastique des inégalités qu'elles entretiennent. Leur devise : « *the right man at the right place* »¹⁶, en fonction de sa naissance, de la place qui lui a été affectée, des talents dont il dispose et du destin auquel il ne peut échapper. « *The right man at the right place* », c'est ce qui préside à la destinée d'Utopia de Thomas More et de la Cité du Soleil de Campanella, des villes aztèques comme des pires anticipations de la science-fiction : un monde clos qui tourne sur lui-même, reproduisant à l'identique les mêmes configurations sociales.

Mais « *the right man at the right place* », c'est aussi la formule que le pédagogue Adolphe Ferrière utilise pour décrire l'idéal de « l'école active »¹⁷. Sa générosité n'est pas en cause pourtant : Ferrière veut une école et une société fondées sur « le don de soi et la solidarité » ; il dit vouloir concrétiser « l'aspiration universelle à l'harmonie sociale ». Mais, en s'obstinant à placer l'acquisition de tout savoir dans le prolongement fonctionnel d'une activité productive socialement valorisée, il en oublie que « réussir » et « comprendre » ne relèvent pas de la même logique¹⁸. En effet, dès lors qu'une activité collective doit contribuer au bon fonctionnement du collectif, elle n'obéit plus qu'à un critère d'efficacité économique et sociale. Et la réussite de la tâche au profit de la satisfaction du groupe, « suscite spontanément, comme l'explique Ferrière lui-même, une division des rôles selon les

¹⁵ Cf. *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 2^{ème} édition, 1950.

¹⁶ « Chaque homme à sa juste place. »

¹⁷ Adolphe Ferrière, *L'école active*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1972, p. 205.

¹⁸ Cf. Philippe Meirieu, *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe ? 1*, Lyon, Chronique sociale, 8^{ème} édition, 2010, en particulier pages 57 et suivantes.

aptitudes de chacun »¹⁹. Plus question, alors, pour celui qui hésite sur ses « aptitudes », pour celui qui ignore ou tâtonne, pour celui qui ferait perdre du temps ou gâcherait du matériel comme pour celui qui n'ose pas se lancer dans l'inconnu, de s'engager dans une activité dont il compromettrait, évidemment, la réussite !

Activer la logique productive pour mobiliser les sujets sur une activité, c'est donc immanquablement entériner les inégalités en laissant se reproduire la tripartition classique entre concepteurs, exécutants et chômeurs. « L'école active » devient ainsi « l'école de l'activité productive » et obère la possibilité, pour un sujet, de s'engager sur des activités qu'il maîtrise mal ou peu et sur lesquelles le groupe n'accepterait pas qu'il échoue. Ainsi, ce qui menace en permanence la pédagogie de « l'école active », c'est que même si l'on mobilise un groupe d'élèves sur un projet d'avenir, on ne s'intéresse à chacun d'entre eux que sous l'angle de leur passé, en considérant ce qu'ils savent déjà faire et non ce qu'ils devraient apprendre à faire. La focalisation sur l'efficacité productive décourage toute tentative pour s'essayer à dépasser son passé, à acquérir de nouvelles « aptitudes », à transgresser « le donné ». Elle fonctionne comme une « pédagogie à rebours » qui enferme chacun dans ce qu'il est déjà au lieu de parier sur son éducabilité et de lui offrir de nouveaux horizons. Ainsi conçue, « l'école active » devient alors – son insu évidemment – une machine à interdire les apprentissages et à exclure ceux qui auraient le plus besoin de s'engager dans des apprentissages nouveaux. Elle est impitoyable avec ceux qui ont vraiment besoin de faire ce qu'ils ne savent pas faire pour apprendre à le faire !

Mais faut-il, pour autant, renoncer à tout ce que nous a apporté le mouvement de « l'école active » ? Non, bien évidemment. Car, en son sein, plusieurs grandes figures pédagogiques, conscientes des dérives qui menacent « la pédagogie active » ont construit des dispositifs susceptibles, précisément, de garantir les apprentissages tout en maintenant la mobilisation des élèves par un projet collectif. Ainsi Anton Makarenko qui, en 1920, crée la colonie Gorki pour offrir une structure éducative aux adolescents abandonnés sur les routes par la révolution bolchévique, impose-t-il systématiquement, dans tous les groupes et pour l'ensemble des activités de la colonie, la rotation systématique des rôles et des tâches : afin que nul ne soit exclu d'aucune fonction et d'aucun apprentissage²⁰ ... Ainsi, Célestin Freinet, dès les années 1930, met-il en place, à côté des activités collectives, comme le journal de classe ou les enquêtes, le système des brevets individuels, importé du scoutisme²¹, qui lui permet de distinguer les apprentissages imposés à tous (les « brevets obligatoires » comme le brevet de lecture, le brevet d'écrivain, d'historien ou d'ingénieur des végétaux) de ceux qui relèvent des choix de chacun (les « brevets accessoires » comme le brevet de cueilleur de plantes médicinales ou le brevet de marionnettiste). Chaque brevet est validé par une « commission des brevets » associant plusieurs enseignants, des représentants des élèves et des parents dans

¹⁹ Adolphe Ferrière, *L'école active*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1972, p. 178.

²⁰ Anton Makarenko, *Œuvres – Poème pédagogique*, Moscou, Editions du progrès, 1967.

²¹ Célestin Freinet, *Brevets et chefs-d'œuvre*, Cannes, Editions de l'école moderne française, 1949 : « Baden-Powell, dont on ne saurait nier le génie pédagogique, avait bien senti le besoin des enfants de se surpasser sans cesse, et il avait marqué, par les brevets, les étapes de cette excellence. Au lieu de mettre l'accent - comme le Certificat d'études - sur les insuffisances et les échecs, il plaçait ses Eclaireurs sur la ligne de départ et demandait à chacun d'eux d'exceller à quelque moment au moins et dans quelque direction. L'Eclaireur qui avait acquis la maîtrise dans une activité, en donnait la preuve au cours d'une séance solennelle et sa réussite lui valait un brevet, dont il portait l'insigne sur la manche. »

une séance au caractère volontairement solennel. D'ailleurs, pour Freinet, la combinaison des brevets doit, à terme, se substituer aux examens et permettre une véritable personnalisation de l'enseignement. C'est dans cette perspective également qu'il construit des fichiers individualisés autocorrectifs qui garantissent, sur les objectifs fondamentaux, que chaque élève va bien effectuer le travail qui lui est nécessaire et réinvestir ensuite ses acquis dans des activités collectives... Ainsi, Makarenko comme Freinet nous ouvrent-ils la voie d'une authentique « pédagogie active ». Ils nous invitent à nous centrer sur la véritable question pédagogique : *comment rendre un élève actif pour qu'il se mobilise sur des activités et effectue, à cette occasion, des apprentissages réussis ?*

« Faire agir pour faire apprendre », oui... mais comment ?

1) Le point nodal dès lors qu'on traite de l'activité d'un sujet en matière d'apprentissage est la distinction fondatrice entre « tâche » et « objectif ». Dans la plupart des activités sociales, en effet, l'important est la tâche : c'est vrai des activités productives du circuit économique (on exige de tout « producteur » la qualité de son produit) ; c'est vrai de toute activité professionnelle (qui est jugée au regard des critères d'efficacité de l'entreprise privée ou publique) ; c'est vrai de nos engagements citoyens (qui sont considérés à l'aune du service rendu et du progrès de la cause) ; c'est vrai des contributions que nous apportons à la vie sociale (dont nous souhaitons légitimement qu'elles soient réussies) ; c'est vrai de toute intervention dans nos groupes humains d'appartenance (où notre apport contribue à la satisfaction de tous). Mais quand il s'agit d'apprendre, l'important n'est nullement « le produit » que l'on va pouvoir « mettre sur le marché », ni même l'évaluation institutionnelle ou sociale qui en sera faite ; l'important réside dans les acquisitions et la progression que la fabrication de ce produit aura permis. Certes, quand il s'agit de réciter une leçon, de rendre un devoir individuel ou de passer une épreuve d'examen, on pourrait considérer que la tâche (l'objet rendu et évalué) « représente » l'apprentissage, mais c'est, très largement, une illusion. La distinction de Noam Chomsky entre « performance » et « compétence » en linguistique²² permet ici, en effet, de relativiser considérablement les choses : un sujet peut parfaitement avoir acquis et maîtriser une « compétence » et, pour des raisons contextuelles ou conjoncturelles, ne pas avoir produit la performance correspondante ; à l'inverse, il peut avoir fourni une bonne performance de manière parfaitement aléatoire sans maîtriser vraiment la compétence visée ni être capable de reproduire sa performance... *A fortiori*, dans le cadre d'une production collective, la qualité du résultat ne garantit jamais *de facto* l'implication et l'apprentissage de chacun des membres. C'est même le contraire qui est vraisemblable : un « produit réussi » (que ce soit un journal scolaire, un panneau sur un pays ou un animal, la maquette d'une ville romaine, une démonstration scientifique ou la représentation d'une pièce de Marivaux) suggère plutôt qu'on a utilisé les compétences déjà existantes et marginalisé les personnes qui n'en avaient point ou peu... quitte à compenser leur frustration dans la fabrication par l'identification dans le résultat : c'est grâce à leur abstention, en effet, que le produit est réussi ; leur participation

²² Noam Chomsky, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971. Nous utilisons ici le mot « compétence » dans le cadre du couple « performance – compétence » et sans préjuger d'une nécessaire critique que nous ferons plus loin de l'inflation de l'usage de ce mot en pédagogie.

aurait fait perdre du temps, gâché du matériel et compromis la qualité du produit comme la satisfaction narcissique collective.

En matière d'apprentissage, c'est donc l'objectif d'acquisition et de progression qui doit être évalué pour chaque participant : les moyens de cette évaluation n'ont, d'ailleurs, rien d'évident et ils doivent être construits de manière rigoureuse en combinant plusieurs indicateurs²³ : Célestin Freinet validait les brevets par la réalisation d'un chef-d'œuvre associé à un compte rendu détaillé de la démarche de réalisation (afin de vérifier l'implication et la compréhension de l'élève) et à deux épreuves complémentaires (pour permettre d'élargir le spectre et d'éviter l'excessive spécialisation)²⁴. Certes, on fera remarquer que le chef-d'œuvre est une tâche, mais ici sa réalisation est bien considérée comme un élément dans un ensemble d'épreuves permettant d'inférer la maîtrise de savoirs élaborés. Le chef-d'œuvre a une fonction symbolique et de valorisation, mais ce n'est pas lui, *stricto sensu*, qui est évalué, c'est l'acquisition qu'il a permise... Et, *a fortiori* s'il s'agit d'une réalisation collective, l'évaluation devra bien se faire individuellement à partir d'éléments permettant de pointer les acquisitions personnelles stabilisées. L'exhibition sociale du résultat et son recyclage dans le circuit productif ne garantissent nullement l'efficacité pédagogique de la démarche. Le pédagogue le sait : même s'il forme ses élèves pour qu'à terme ils utilisent ce qu'il leur enseigne dans le « circuit productif », il ne doit pas tirer sa satisfaction de ce qu'ils produisent en classe, mais de ce qu'ils y apprennent. Toute la difficulté – et la noblesse – de la pédagogie est là : *l'objectif – parce qu'il est toujours du registre mental – est très largement invisible et, pourtant, il ne doit jamais être perdu de vue.*

2) *L'activité scolaire doit faire échapper l'apprentissage à l'aléatoire.* La plupart de nos activités quotidiennes ne nous permettent pas vraiment d'apprendre. Certes, nous pouvons, par l'expérience, nous perfectionner, être plus rapides, efficaces et précis... mais nous n'avons guère le temps d'effectuer des excursions dans des domaines inconnus et la « formation tout au long de la vie », que chacun appelle pourtant de ses vœux, est encore très largement une fiction : assujettie au principe de retour rapide sur investissement, elle se focalise sur des savoir-faire opérationnels (les fameuses « compétences ») au détriment d'apprentissages nouveaux, d'ouvertures culturelles et de véritable formation citoyenne. De plus, le progrès technique est précisément là pour nous éviter d'apprendre : il nous permet, chaque jour un peu plus, de « réussir sans comprendre » : sans savoir ce qui se passe sous le capot ou derrière l'écran, sans disposer d'une représentation, même approximative, des modèles théoriques que nous utilisons, sans même avoir à lire les modes d'emploi. Bien sûr, il nous reste parfois un peu de temps pour « nous cultiver », lire des magazines ou regarder des émissions scientifiques, consulter Internet ou solliciter quelqu'un qui prendra le temps de nous expliquer. Mais, tout cela reste du temps volé, en fonction des opportunités, sur la frénésie productive dans laquelle nous sommes tous, plus ou moins, embarqués.

Or l'école, précisément, a pour vocation, d'instituer un temps pour apprendre. Pour apprendre de manière systématique et non aléatoire. C'est la grande leçon de

²³ A cet égard et comme le montrent, depuis si longtemps, les travaux de docimologie, la notation n'est évidemment pas le bon outil d'évaluation... D'autant plus quand elle effectue d'improbables moyennes et qu'un 12 en Physique permet de rattraper un 8 en Français !

²⁴ Célestin Freinet, *Brevets et chefs-d'œuvre*, Cannes, Editions de l'école moderne française, 1949.

Comenius : face à des savoirs éclatés, rencontrés au quotidien de manière fortuite, utilisés sans véritable conscience de leurs fondements et de leurs enjeux, l'école doit transmettre des connaissances exhaustives de façon rigoureuse pour permettre leur appropriation par toutes et tous : « L'éducation dans les écoles doit être universelle, explique-t-il : tous doivent être instruits de tout »²⁵. De tout ce qu'une société décide de transmettre à ses enfants pour « les rendre aptes à la vie présente et dignes de leur vie future ».

C'est dire que la pédagogie scolaire doit construire des « *situations d'apprentissage* » qui permettent la découverte et l'appropriation des connaissances par chacune et par chacun. A cet égard, Henri Marion a raison d'insister sur la nécessité de « faire agir » d'une part, et de « coordonner les acquis » d'autre part : il pose là, de toute évidence, les fondamentaux de toute pédagogie. Mais, sans doute, nous faut-il aller plus loin et identifier précisément les invariants structurels de toute « situation d'apprentissage ». Ils sont de plusieurs ordres :

- D'abord, si l'on veut que les élèves engagent une activité d'apprentissage, il faut s'assurer qu'ils sont capables d'accéder à ce qu'on leur demande, ou, pour parler comme Vygotsky, que l'on se situe dans leur « zone proximale de développement »²⁶ : il faut que ce qu'on leur demande soit suffisamment difficile pour les amener à progresser et suffisamment accessible pour ne pas les décourager.
- Ensuite, il faut mettre à la disposition des élèves à la fois *des matériaux* et *des consignes* pour qu'ils puissent vraiment se mettre au travail : les matériaux peuvent être constitués de textes ou de données, d'ensembles de documents ou d'objets dont ils vont devoir s'emparer, qu'ils vont devoir manipuler, classer, organiser, traiter et étudier en fonction des consignes qui leur seront fournies. Et les matériaux comme les consignes doivent être choisis afin que, dans l'interaction entre les uns et les autres, les élèves « opèrent » mentalement et que, par cette opération, ils s'exhaussent au-dessus de leur système de représentations pour le restabiliser à un niveau supérieur. « Penser, c'est opérer », explique Hans Aebli, l'un des premiers à avoir traduit, dans le domaine de l'action pédagogique et didactique, les principes fondamentaux de la psychologie piagétienne²⁷ : « La tâche du maître consiste à créer des situations telles que l'enfant puisse construire les opérations qu'il doit acquérir. (...) Il doit présenter le matériel adéquat à cette activité intellectuelle et veiller à ce que la recherche de l'opération nouvelle soit orientée dans la direction voulue. »²⁸ Et, effectivement, c'est cela « faire agir pour faire apprendre » : rendre possible une activité qui va pouvoir s'exercer au sein d'un système élaboré de ressources et de contraintes, de telle manière que l'action fasse progresser intellectuellement le sujet. Qu'ensuite, bien évidemment, le maître propose une formalisation des acquis demeure une nécessité ; mais, comme le dit justement Marion, cette formalisation doit être aussi une occasion d'action

²⁵ Comenius, *La grande didactique*, Editions Klincksieck, Paris, 1992.

²⁶ Cf. *Vygotsky aujourd'hui*, sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

²⁷ Hans Aebli, *Didactique psychologique*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1951.

²⁸ *Ibid.*, page 74

pour l'élève : « Qu'on ait soin de ne pas retomber, sous prétexte d'ordre et d'exposition synthétique dans le long monologue qui donne congé à l'attention... L'enfant ne demande qu'à prendre part à ce travail ; et c'est à lui encore qu'il faut le demander dans la plus large mesure »²⁹.

- Mais Henri Marion reste, on le voit, dans le cadre d'activités très largement individuelles. Or, les pédagogues soulignent avec justesse l'importance d'activités d'apprentissage collectives, tant pour former l'élève à la socialisation que pour favoriser les échanges entre pairs dont les psychologues ont pu montrer qu'ils étaient susceptibles de contribuer aux progrès de chacune et de chacun. Il faut alors garantir que le travail commun ne suscite pas la division du travail mais engendre, au contraire, une vraie coopération qui permet à tous de progresser. C'est pourquoi le maître doit alors définir un « mode de fonctionnement groupal » qui permette que chacune et chacun « opère » et construise de nouveaux savoirs : cela passe par un travail individuel préalable – qui garantit la contribution de tous – et par des règles du jeu précises – qui évitent que certains s'enkystent dans des rôles ou des fonctions qui ne leur permettent pas de progresser. C'est à cette condition qu'un travail de groupe peut devenir un « groupe d'apprentissage » et remplir sa fonction proprement pédagogique dans l'institution scolaire ou de formation.³⁰

3) *Etre « actif », c'est exercer une « activité mentale », car la seule l'activité qui permet d'apprendre est bien toujours celle se passe « dans la tête de l'élève » !* Édouard Claparède ne dit pas autre chose dans *L'éducation fonctionnelle*, en 1930 : « La véritable activité n'est pas l'activité extérieure, l'activité d'exécution, explique-t-il : c'est l'activité de l'esprit à la poursuite de connaissances »³¹. Et John Dewey, en parlant d'« éducation progressive » pour décrire le lien entre expérience et connaissance, souligne que l'essentiel n'est pas l'adjonction d'activités supplémentaires – qui risquent de faire basculer l'enfant dans l'activisme -, mais bien l'effort permanent pour articuler le « faire » et le « penser », pour faire émerger du « penser » dans et par le « faire » par la problématisation : le pragmatisme de Dewey n'est nullement l'exaltation du bricolage permanent, mais l'affirmation de la nécessaire continuité entre l'expérience et le savoir, grâce à une pédagogie exigeante qui relie sans cesse les situations vécues aux leçons des savoirs, permettant ainsi au sujet de faire « opérer » mentalement les savoirs pour organiser l'expérience qu'il vit.³²

²⁹ Texte présenté par Daniel Hameline, Arielle Jornod, Malika BelkAïd, *L'école active : textes fondateurs*, Paris, PUF, 1995, page 69.

³⁰ Cf. Philippe Meirieu, *Outils pour apprendre en groupe – Apprendre en groupe ? 2*, Lyon, Chronique sociale, 8^{ème} édition, 2010.

³¹ Édouard Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1930, p. 65.

³² John Dewey, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968. Cf. Franck Morandi, « Pédagogies actives et nouvelles activités de connaissance », *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'Éducation nouvelle*, sous la direction de Jean-Claude Sallaberry, Paris, AFIRSE-L'Harmattan, 2013, pp. 19 à 33. Voir aussi, sur John Dewey, Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

En effet, quand on regarde les choses de près, ce qui caractérise vraiment un apprentissage, c'est le fait que « quelque chose se passe dans la tête de celui qui apprend ». Et il revient à Antoine de La Garanderie d'avoir, dans les années 1980, rappelé avec force et conviction l'importance du « travail mental » : c'est, effectivement, ce « travail mental » qui doit être au cœur des pratiques pédagogiques, c'est lui que l'enseignant doit susciter et soutenir, c'est lui qu'il doit organiser en classe en se centrant sur la qualité de « l'étude » des élèves, sur leur mobilisation intellectuelle, sur l'appropriation et la manipulation des images, concepts et modèles qui permettent de construire de véritables savoirs.³³

Ainsi, la systématisation du « travail personnel » en classe - que proposait Henri Marion – comme l'activité de « fabrication » socialement valorisée – que voulaient promouvoir les théoriciens de « l'école active » - ne sont en rien, à elles seules, des garanties d'une « activité mentale » efficace. Disons-le sans ambages : un élève peut être mentalement très actif en écoutant un « cours magistral » et, *a contrario*, d'une passivité intellectuelle totale dans une classe où le bricolage collectif est institutionnalisé. Ce qui importe, en réalité, c'est la structure de la situation d'apprentissage, l'existence des conditions qui permettent, stimulent et supportent le travail intellectuel, bref la présence d'un conflit sociocognitif³⁴. Il faut que chaque sujet soit interpellé et mis en activité mentalement : parce qu'on lui parle un langage accessible, parce qu'on lui propose de travailler « dans sa tête » sur des matériaux qui lui ouvrent d'autres horizons, parce qu'on lui demande d'intégrer des exigences grâce auxquelles il va devoir revoir son système de pensée, découvrir de nouveaux modèles d'intelligibilité du monde, c'est-à-dire *construire de nouveaux savoirs*.³⁵

On a beaucoup glosé sur « le constructivisme ». Avec une mauvaise foi extravagante, certains ont même pu laisser entendre que les pédagogues proposaient de « laisser les élèves construire *seuls* leurs propres savoirs ». C'est évidemment une absurdité : les œuvres de culture nous précèdent et il est totalement impossible que chacun, abandonné à lui-même ou dans le cadre d'un travail de groupe sous la houlette d'un animateur bienveillant, réinvente l'ensemble des savoirs qui feront de lui un citoyen éclairé et un professionnel compétent. Impossible d'imaginer que chaque sujet pourra refaire toute l'histoire : la transmission est là, justement, pour faire faire aux « petits d'hommes » un peu d'économie de l'histoire des hommes. Mais « faire de l'économie d'histoire » ne signifie pas « faire l'économie de toute histoire ». Car un sujet n'acquiert véritablement des savoirs que s'il en fait « son histoire » : il n'entre dans un livre que s'il résonne à sa parole et dialogue intérieurement avec lui ; il ne comprend un modèle scientifique ou une théorie philosophique que s'il se les approprie grâce à un travail intellectuel qui, s'il n'est pas de « construction *ex nihilo* » est, au moins, un travail de « reconstruction » ; il ne maîtrise vraiment une compétence que s'il en a compris le principe, s'il sait à quelle situation elle permet de faire face et à quelles

³³ Les travaux d'Antoine de La Garanderie peuvent être discutés, ses analyses psychologiques et ses propositions précises contestées, il n'en demeure pas moins qu'il a fort utilement recentré la réflexion pédagogique sur l'acte d'apprendre et ses conditions de « mobilisation mentale ». Voir, en particulier, *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Centurion, 1982.

³⁴ Cf. Anne-Nelly Perret-Clermont, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 1979.

³⁵ Voir Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1992.

conditions il peut l'utiliser dans un autre contexte à sa propre initiative.³⁶ « Aucun apprentissage n'évite le voyage », dit Michel Serres³⁷. Et la pédagogie scolaire, pourrait-on ajouter, est là, précisément, pour « organiser le voyage » : elle le fait en construisant des « situations d'apprentissages » qui n'exonèrent jamais l'élève de « s'engager » ni d' « être actif », mais lui en donnent précisément les moyens.³⁸

En bref : Rendre l'élève « actif » dans ses apprentissages est éminemment nécessaire, mais il s'agit d'une « activité mentale » qui ne se réduit pas à effectuer des « exercices d'application », pas plus qu'elle n'est systématiquement corrélée à une activité matérielle de fabrication. Certes, la « pédagogie de l'exercice » comme « la pédagogie de projet » demeurent des points de départ possibles pour permettre une activité intellectuelle. Mais, pour que l'élève dépasse les acquisitions mécaniques et mimétiques, il doit être placé dans des « situations d'apprentissage » où il peut « opérer » mentalement 1) en travaillant sur des matériaux, 2) à partir de consignes, 3) pour faire émerger des modèles. C'est alors qu'il deviendra capable de maîtriser des connaissances et de transférer ce qu'il a appris dans des contextes nouveaux pour d'accéder à l'autonomie. Car c'est ainsi que, simultanément, s'effectue le métabolisme singulier de tout apprentissage et se transmet la culture de génération en génération. C'est ainsi, donc, que l'histoire de chacun s'inscrit dans l'histoire de tous et peut la prolonger.

³⁶ C'est ce qu'exprime aussi aujourd'hui le philosophe Marcel Gauchet quand il explique que « l'histoire du monde ne recommence pas avec chacun d'entre nous, et si nous devons, pour de bon, refaire le trajet pour notre compte, nous serions morts avant d'avoir commencé à vivre. La précéden- ce est une contrainte constitutive de l'histoire humaine. Elle est ce qui justifie l'éducation, en tant que raccourci vers le présent et rattrapage accéléré des acquis de l'expérience humaine. Elle est, en même temps, son problème opératoire, puisqu'elle a à former un individu existant par lui-même, dont il est certain qu'il ne maîtrisera bien que ce qu'il a construit par ses propres moyens. Il ne sert donc à rien de prétendre lui inculquer ces acquis, dont il est tout aussi impossible de lui épargner l'antériorité, avec ce qu'elle implique d'obligation à s'en saisir. C'est entre ces deux termes extrêmes que l'art pédagogique est condamné à se mouvoir. Il lui appartient de rechercher le moyen terme entre ces dimensions également incontournables, avec les exigences opposées qui s'y attachent. » Marie- Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008. Le philosophe rejoint ici le pédagogue, mettant un terme à d'inutiles querelles.

³⁷ Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourrin, 1991.

³⁸ Pour une illustration très concrète de ce projet, voir, parmi d'autres, les propositions de Britt- Mari Barth inspirées de Jérôme Bruner dans ses trois ouvrages : *L'Apprentissage de l'abstraction* (Retz, Paris, 1987), *Le Savoir en construction* (Retz, Paris, 1993) et *Elève chercheur, enseignant médiateur* (Retz, Paris, 2013).

