

Le courant des « pédagogies actives » dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne ?

Denis Lemaître



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3666>

DOI : 10.4000/ree.3666

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Denis Lemaître, « Le courant des « pédagogies actives » dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 2 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3666> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3666>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le courant des « pédagogies actives » dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne ?

Denis Lemaître¹

Résumé

L'ingénierie pédagogique est une activité en forte croissance dans l'enseignement supérieur, particulièrement dans les formations professionnalisantes. L'objectif général est de faire évoluer le modèle pédagogique de la transmission des savoirs savants, qui fut le modèle dominant de l'enseignement supérieur, vers une pédagogie centrée sur la personne de l'étudiant et sur son adaptation socioprofessionnelle. Il s'agit de dispositifs qui mettent en scène une activité d'apprentissage ostensible, au travers de projets, d'études de cas, de problèmes, d'accompagnement personnalisé, etc. Ils s'inscrivent globalement dans le courant des « pédagogies actives », étudié ici au travers des cas présentés dans les quatre-vingt-un articles contenus dans les actes du colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (édition 2005). L'analyse de discours menée sur ces articles met en lumière les orientations idéologiques de l'ingénierie pédagogique dans les institutions d'enseignement supérieur, à travers les schèmes de l'action, de l'adaptation, de la mise en situation et de l'autonomisation des étudiants.

Dans l'enseignement supérieur – particulièrement dans les formations professionnalisantes (d'ingénieurs, d'enseignants, de travailleurs sociaux, etc.) – se développe toute une activité d'ingénierie pédagogique qui vise à réformer les enseignements pour répondre à de nouveaux besoins issus des évolutions sociales et professionnelles. Les dispositifs innovants, d'une grande diversité, relèvent globalement de ce que l'usage désigne comme les « pédagogies actives ». Sous cette appellation générique on décrit en général le passage d'une pédagogie centrée sur la transmission des savoirs (cours magistraux, travaux dirigés applicatifs) à des pédagogies centrées sur les processus d'apprentissage des étudiants ou sur leur adaptation socioprofessionnelle (projets, apprentissages par problèmes, dispositifs d'accompagnement personnalisé, etc.). Pour reprendre les termes de Marcel Lesne (1977), il s'agit du passage d'un « mode de travail pédagogique transmissif, à orientation normative », à un « mode de travail pédagogique de type incitatif, à orientation personnelle » et à un « mode de travail de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu ».

¹ ENSIETA, CREN.

Ce développement des pédagogies actives ne doit pas être vu comme une simple optimisation des techniques d'enseignement dans un but d'efficacité. La modification des activités s'accompagne aussi d'une redéfinition des objectifs et des contenus disciplinaires, de l'apparition de nouvelles fonctions d'ingénierie pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur, du développement d'une littérature spécialisée, etc., qui cachent des enjeux d'importance sur les plans éthique et épistémologique. Le rapport au savoir des étudiants, le statut de la connaissance dans les curricula, les missions éducatives s'en trouvent sensiblement modifiés. L'objectif de cet article est d'identifier les modifications en question et les postures idéologiques qui les accompagnent, comme la valorisation de l'agir sur le savoir, de l'individu sur la norme commune, de la situation présente sur l'universel, ainsi que le souci de l'adaptation, de la performance, etc.

L'analyse de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, telle que proposée ici, s'appuie les actes du colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur », édition 2005 (la dernière en date). Les quatre-vingt-un articles présentés dans ces actes, rédigés par des chercheurs et des praticiens désireux de débattre de pédagogie, font presque tous l'analyse de dispositifs innovants qui constituent autant d'exemples caractéristiques des grandes orientations du courant des pédagogies actives. L'analyse des discours menée sur ces articles permet de mettre en lumière les principes qui organisent les *pratiques pédagogiques*, le *rapport au savoir* qu'elles installent et les *valeurs éducatives* sous-jacentes qu'elles colportent.

1. Les « nouvelles » pratiques pédagogiques

1.1. Des activités ostensibles

L'expression « pédagogies actives » connote l'idée qu'il existe des pédagogies inactives ou non actives, ce qui peut paraître absurde si l'on considère que toute pédagogie, qui suppose une rencontre, constitue nécessairement une forme d'activité (quelqu'un parle, d'autres écoutent). L'activité évoquée dans l'expression « pédagogies actives » concerne en réalité l'activité manifeste – visible – des étudiants dans la situation de formation. Ainsi le cours magistral, pendant lequel les étudiants demeurent immobiles, écoutent et prennent des notes, est-il présenté comme non actif, bien que l'activité mentale des étudiants puisse être intense en terme de réflexion. Les pédagogies actives supposent donc que l'étudiant manifeste un agir, que ce soit dans le registre de la communication interpersonnelle (échanges) ou dans le registre de l'exécution de tâches techniques. Ce caractère ostensible de l'activité d'apprentissage constitue un stéréotype des discours tenus sur l'innovation pédagogique. Dans les divers articles, nombreux sont les énoncés dont la valeur prédicative porte sur l'effectivité de l'apprentissage, la réussite de l'action de formation, en affirmant implicitement la relation entre activité visible et apprentissage, comme c'est le cas par exemple dans la phrase suivante : « l'activité pédagogique permet ainsi aux étudiants d'approfondir, en équipe multidisciplinaire, une problématique environnementale transdisciplinaire concrète ». Le verbe « permet » couvre le lien entre l'existence du dispositif et l'atteinte des objectifs d'apprentissage, la pédagogie s'inscrivant alors dans une logique de performativité. Dans cette logique, est désigné comme « actif » ce qui est ostensible, performé et performant, sans que soient forcément prises en compte les activités masquées ou non programmées. Dans les articles les références intellectuelles sont très rarement affichées. Lorsqu'elles le sont, il s'agit du « learning by doing » hérité de John Dewey et des apports du « socioconstructivisme ». L'un des articles explique précisément la logique adoptée : « le mode d'apprentissage se démarque d'une vision traditionnelle exclusivement centrée sur les connaissances à acquérir – et sur leur mode de transmission unilatéral “magister”/apprenant (modèle de la “transmission”) – pour privilégier un “apprentissage par les activités” (modèles “constructiviste” puis “socio-constructiviste”) ». Pour le modèle constructiviste, on cite les travaux de Piaget et de Wallon, pour l'approche socioconstructiviste les travaux de Vigotsky,

Léontiev puis Y. Clot. Le texte revendique une « perspective socioconstructiviste prenant en compte la dimension collaborative des projets grâce à la juxtaposition des processus de communication et d'échange, des processus cognitifs et des processus opérationnels ». Les apprentissages sont fortement actualisés (mis en actes) et contextualisés par le dispositif de formation, en l'occurrence un outil de travail collaboratif assisté par ordinateur, utilisé pour la conduite de projets d'étudiants dans des cycles de master pro et des cycles d'ingénieurs. Les principes affichés ici sont ceux qui guident, de manière implicite, la plupart des innovations pédagogiques décrites dans les différents articles au sein des actes. Les dispositifs participent de la même logique éducative, autour d'un modèle de l'activité située, dans laquelle les étudiants produisent les savoirs.

1.2. Des activités fortement instrumentées

Une caractéristique importante des dispositifs présentés dans les articles est leur haut degré d'instrumentation. La description des instruments pédagogiques occupe une place importante dans les discours. Il s'agit par exemple « d'outils de gestion de projet », « d'apprentissage par l'action » ou « par problème » en mathématiques, de « jeux de simulation de projet complexe », d'un « campus virtuel en gestion », d'un « espace d'apprentissage dynamique » sur support informatique, avec exercices en ligne et évaluation, d'une « revue de pairs » sur les objectifs de formation et sur la motivation, du « TCAO » (travail collaboratif assisté par ordinateur), de dispositifs de retour sur l'expérience pour favoriser la réflexivité (rapports de stage, soutenances), de dispositifs d'alternance en entreprise, d'accompagnement du projet personnel et professionnel des étudiants, etc. Les articles insistent sur la description de ces instruments pédagogiques, la mise en place d'une pédagogie active reposant sur l'opérationnalisation de ces instruments, conformément à la logique de l'action.

L'instrumentation porte sur les dispositifs pédagogiques, mais aussi sur la modélisation des objectifs d'enseignement. On mobilise ainsi des outils de catégorisation des savoirs, comme les référentiels de compétences (notamment des compétences sociales), ou des objectifs d'activité professionnelle comme l'entrepreneuriat.

Cette tendance à l'instrumentation concerne aussi l'activité des experts en pédagogie, ingénieurs pédagogiques ou assistants de divers statuts, dont le rôle est grandissant dans les institutions d'enseignement supérieur. Le développement de cette fonction devenue technique va de pair avec la formation pédagogique des enseignants, de manière plus avancée sans doute au Québec et en Belgique qu'en France. Ainsi une contribution québécoise propose-t-elle de normaliser cette activité par un concept-instrument repris de travaux américains, le « scholarship of teaching and learning » (SOTL), qui représente un « niveau complexe d'expertise » en référence au « socioconstructivisme », dans la perspective de la « création de nouveaux savoirs en pédagogie universitaire ». De manière générale l'instrumentation de l'activité pédagogique s'érige comme une condition et un objectif de l'innovation, autant que comme un moyen.

1.3. L'accompagnement des étudiants

Parmi les dispositifs de pédagogie active on observe le développement des pratiques d'accompagnement des étudiants, non au sens fort que Guy Le Bouëdec (2001) donne à cette notion, mais au sens de suivi individualisé de la formation. Dans les formations professionnalisantes (de type ingénieur par exemple) il s'agit souvent d'accompagner le projet professionnel des étudiants par des activités de groupe fondées sur les échanges, ou au travers d'entretiens individuels. Mais dans nombre de formations, il s'agit également d'accompagner l'étudiant dans ses apprentissages, pour lui permettre de mieux réussir son parcours de formation. Paradoxalement, les dispositifs de pédagogie active mettent souvent en place des activités collectives dans le but de l'individualisation de la formation. C'est le cas du dispositif présenté ici, valorisant les « parcours individualisés » : « ceci nous a

amenés à mettre en place de nouveaux modules d'enseignement selon des modalités collectives de travail répondant ainsi à la nécessité de gérer au mieux la contrainte forte de la multiplication des parcours individualisés au sein d'un contexte institutionnel de formation comme le nôtre. » L'objectif est d'établir entre l'institution et l'étudiant un « contrat de formation personnalisé » qui conduit à un travail d'explicitation de ses besoins en formation. Cette formation au service de la construction identitaire de l'étudiant, à travers les possibilités d'individualisation des parcours, nous place dans la « dialectique entre projet personnel et projet d'insertion sociale » qu'identifie Michel Fabre (1994), et qui correspond à deux logiques de formation, « une logique psychosociologique d'évolution des individus » et une « logique sociale d'adaptation aux groupes et plus globalement à la société ». Le fait de se situer à l'articulation entre les logiques « professionnelle » et « psychologique » suppose une rupture avec la logique « didactique », centrée elle sur les savoirs à transmettre, et qui a structuré jusque là les curricula dans l'enseignement supérieur. Le développement des dispositifs d'accompagnement des étudiants constitue un changement important dans les finalités éducatives.

1.4. Les mises en situation Une autre caractéristique des pédagogies actives concerne la contextualisation des apprentissages dans des situations de formation qui revêtent une dimension existentielle. La situation de formation s'apparente le plus possible à une situation de vie, qui doit permettre à l'étudiant de se projeter dans son activité professionnelle future. Il s'agit de favoriser des situations d'apprentissage qui véhiculent des significations pour les étudiants, à la différence de cours centrés sur des contenus de savoirs vus comme désincarnés. Ainsi, à propos d'un dispositif d'études de cas, critique-t-on les effets de décontextualisation observables dans les formations classiques : « la connaissance acquise par la discussion de cas est une connaissance vécue, incarnée, très différente de la connaissance transférée ».

L'effort de contextualisation s'observe dans tous les dispositifs de stages et d'alternance en entreprise, dont le principe est déjà ancien, mais dont l'exploitation pédagogique au sein des établissements de formation supérieure a visiblement tendance à se renforcer.

Il s'agit également, pour un certain nombre de cas, de transposer dans les contextes de formation les pratiques observables parmi les contextes professionnels. Pour la conception en informatique, par exemple, la revue de pairs est largement utilisée au sein des entreprises, dans le but de dépister les erreurs de programmation. Le dispositif pédagogique suivant reprend cette pratique issue des milieux professionnels pour former les étudiants du domaine : « dans le cadre de notre formation, nous avons adapté et étendu la revue de pairs telle que pratiquée dans l'industrie pour nous en servir comme support aux transferts de compétences entre étudiants d'une même compagnie. La revue de pairs devient désormais un vecteur de transferts de connaissances et de savoir-faire entre les différents apprenants ». Ici le dispositif pédagogique fonctionne tout à la fois comme un moyen de l'apprentissage et comme un mécanisme de socialisation professionnelle à travers l'intégration de méthodes de travail.

Le contexte sur lequel on s'appuie peut être aussi celui de l'établissement de formation et des activités des étudiants. Ainsi les nombreux projets extrascolaires, notamment de type humanitaire, sont-ils encouragés et servent-ils de support aux apprentissages dans le cadre des formations.

2. les modifications du rapport au savoir

2.1. La réflexivité dans les apprentissages

Le passage de la logique didactique (centrée sur les savoirs) à la logique psychosociologique (centrée sur les étudiants) modifie le rapport au savoir qu'entretiennent les individus en formation. Ils ne se placent pas dans une posture d'appropriation de contenus pour s'y conformer, mais dans une posture de production de savoirs sur eux-mêmes et pour eux-mêmes. Nombre de dispositifs de pédagogie active poursuivent l'objectif de développer cette réflexivité chez les étudiants, au sens d'une conscience de soi, de ses capacités, de ses manières de faire, de sa vision du monde et de son projet personnel.

Il peut s'agir d'une réflexivité travaillée de manière collective, qui passe alors par l'acquisition de savoir-faire dans l'ordre de la communication : « le travail de groupe les force à pratiquer la communication écrite et surtout orale ainsi que la critique constructive ». Dans ce cas c'est par l'échange avec les autres que l'on se forge des capacités réflexives, qui sont alors ostensibles.

Très souvent, le développement de savoirs réflexifs concerne l'acquisition de méthodes d'apprentissage, qui se situe dans la logique « d'apprendre à apprendre ». C'est l'objectif affiché de ce dispositif pédagogique fondé sur l'étude de cas : « le principal objectif de cette méthode (des cas) n'est pas la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire ; elle s'attache à montrer la nécessité de recourir à des connaissances tant méthodologiques et conceptuelles que techniques ». Souvent cet apprentissage méthodologique est instrumenté, particulièrement par le moyen des nouvelles technologies de la communication. Ainsi l'extrait suivant présente-t-il les objectifs d'un dispositif de formation à distance par outil informatique : il s'agit de « développer une réflexion métacognitive chez l'étudiant à propos de ses manières d'apprendre (gérer le temps, prendre des notes, gérer l'étude à savoir repérer l'essentiel, traiter-synthétiser les informations, s'exercer et mémoriser -, gérer son stress) ». Dans l'article, on recense les « VAP », « valeurs ajoutées pédagogiques » de cet outil, c'est-à-dire la « personnalisation », le « respect du rythme d'apprentissage », « l'autoévaluation », les « échanges », « l'autonomisation », « l'autoformation », « l'accès à des ressources adaptées (pré-triées) », « l'environnement d'apprentissage agréable (design) ». Il est notable que toutes ces « VAP » sont centrées sur l'individu en formation, ses manières d'apprendre, son bien-être. Nous sommes inscrits dans la logique du développement personnel de l'étudiant, qui fait ici l'objet d'un effort d'objectivation et de rationalisation, sinon de réduction.

2.2. De l'Individualisation des apprentissages à l'Individuation de la formation

Nombre de dispositifs de pédagogie active visent à une individualisation des enseignements, au sens de l'adaptation des dispositifs pédagogiques aux capacités d'apprentissage des individus en formation, à leurs dispositions propres (Annie Jézégou, 2005). Mais à travers l'adaptation des dispositifs, on voit souvent surgir l'individu avec sa psychologie profonde, son pathos. De manière délibérée ou non, ce surgissement de la personne est accompagné ou favorisé par la mise en œuvre pédagogique. Plus que d'individualisation, il faut alors parler d'individuation de la formation, au sens où l'individu et ce qu'il apporte deviennent le principe d'organisation de la formation. On comprend que ces éléments intimes participent effectivement de la construction d'un projet professionnel. Mais la mise en scène pédagogique de ce travail réflexif, en groupe, conduit inévitablement à une complexification de la relation pédagogique (Marcel Postic, 1979-2001). Dans l'un des cas présenté, on demande aux étudiants de produire publiquement un discours sur leur projet

personnel : « Cette réflexivité est pensée comme leur permettant de construire leur projet professionnel et personnel. Elle consiste à construire un savoir sur soi-même qui s'écarte de l'immédiateté du sens pratique (Bourdieu) et qui s'élabore comme une sorte de méta-discours, méta-connaissance de soi-même selon une grille de perception de soi donnée par l'équipe pédagogique. On passe ainsi d'une connaissance de soi à une connaissance sur soi. »

La mise en scène de ce savoir de l'individu sur lui-même constitue une modification importante du rapport au savoir tel qu'il s'installe dans le curriculum. Ici le savoir n'est pas ce qui provient d'un héritage savant, extérieur à la situation de formation et auquel les étudiants doivent se conformer. Il est le fruit de l'activité des étudiants dans la situation de formation, et reste fortement lié à leur personne. Cette personnalisation du savoir est illustrée dans l'extrait suivant, qui présente un dispositif construit autour de la méthode des cas : « le savoir se construit autour d'une sagesse de l'apprenant qui mobilise sa capacité à faire preuve de jugement, à trier son savoir, à utiliser ce qu'il sait. Ses choix reflètent sa personnalité. »

2.3. Des savoirs en actes

Une ambition récurrente des concepteurs de pédagogie active est de rompre avec les pratiques anciennes. Le schème de la rupture, du décloisonnement, de la sortie d'un enfermement se retrouve fréquemment dans les discours, qu'il s'agisse de l'enfermement dans une discipline, dans les savoirs existants, dans un lieu de formation. C'est l'ambition affichée par le dispositif évoqué ici, dont l'objectif est de « prodiguer un enseignement des sciences décloisonnant les disciplines. Il faut apprendre aux étudiants à résoudre des problèmes réels, c'est-à-dire n'obéissant pas forcément à un classement par disciplines ». Dans les discours apparaît une opposition entre d'une part le monde académique et son organisation des savoirs (classement des disciplines, réduction des problèmes), d'autre part la vie « réelle », celle du monde professionnel auquel on souhaite préparer les étudiants. C'est par exemple l'ambition du « PIC (projet initiative et créativité) [qui] se veut une rupture avec la formation antérieure et une rencontre avec le monde extérieur à l'école ».

Dans les discours le monde « réel » est caractérisé par le schème de la complexité. A la différence des savoirs académiques, les savoirs professionnels sont des savoirs d'action pluri ou interdisciplinaires, relatifs à la situation collective donnée et qui s'accompagnent d'incertitude. C'est l'objectif de la méthode des cas présentée ici : « elle stimule les aptitudes des étudiants à prendre des décisions argumentées et circonstanciées dans un environnement conflictuel et développe leurs capacités de synthèse et de réflexion ». L'ambition de ce type de méthode est de mettre en scène des activités qui s'apparentent à celles de la vie professionnelle : « nous pensons que la méthode des cas peut apporter une réponse satisfaisante à l'appréhension, par les apprenants, d'une situation de management complexe et problématique impliquant différents acteurs dans un environnement incertain ».

Là encore l'instrumentation de la pédagogie permet de mettre en scène ces types de savoirs qui se produisent dans et par l'action. C'est le cas du Travail Collaboratif Assisté par Ordinateur : « les fonctionnalités offertes sont plus ou moins nombreuses et sophistiquées, s'articulant autour de trois familles d'activités : échanges/organisation, information/communication, construction/production des savoirs ». Les savoirs d'action visés par les pédagogies actives relèvent de la communication, dans le cadre de travaux menés de manière collective. C'est un objectif fondamental de la pédagogie par projet : « placer les élèves-ingénieurs en situation grâce à des projets pédagogiques d'assez long terme, encadrés ou tutorés par des enseignants, est un moyen d'initier ou développer chez ces élèves des capacités à travailler en groupe, à rédiger des rapports techniques ou pour décideurs, à traiter des problèmes complexes en environnements pluridisciplinaires, à gérer un projet (p. ex. analyser, planifier, concevoir, développer), etc. »

Le dispositif pédagogique a le plus souvent pour fonction de déclencher la production des savoirs par les étudiants. Le cas de la veille documentaire sur les thèmes industriels,

présenté dans l'un des articles, illustre bien le nouveau type de rapport qui s'installe dans cette pédagogie. Dans la situation décrite on est passé de cours en amphithéâtre, faits par des spécialistes de la veille documentaire, à un travail de recherche fait par les étudiants eux-mêmes, s'appuyant sur les NTIC, au travers d'une « pédagogie participative ». Le savoir n'est plus ce qui se reçoit d'une autorité (de quelqu'un qui fait autorité sur le sujet, et qui détient donc l'autorité sur le plan pédagogique), mais ce qui se produit par l'activité commune. Au passage ce savoir perd beaucoup de sa généralité : il reste relatif au collectif qui l'a produit, dans le lieu et le temps de l'activité.

3. Les valeurs éducatives portées par les pédagogies actives

3.1. L'adaptation Le développement des pédagogies actives correspond à un effort de rationalisation du curriculum dans le but de l'adapter aux réalités telles qu'elles sont perçues par les concepteurs. Il s'agit d'adapter les dispositifs à ce que sont les étudiants, à ce que sont les savoirs d'action à transmettre, à ce que sont les contextes professionnels visés.

Pour justifier l'innovation pédagogique, on cite souvent le rejet manifesté par les étudiants à l'égard des cours traditionnels et leur attitude de désengagement. On pointe ainsi leur « faible motivation », leur « faible capacité à résoudre les problèmes », leur « attentisme », leur « dégoût pour les cours magistraux ».

Les pédagogies actives visent aussi l'adaptation du curriculum aux réalités professionnelles. On s'affranchit ainsi des cadres intellectuels des disciplines pour viser l'efficacité pratique dans la socialisation professionnelle de l'étudiant. C'est ce que veut manifester la progression pédagogique décrite ici : « aujourd'hui, la démarche projet est enseignée de façon constante mais graduée tout au long du cursus : bases théoriques en première année, ouverture sur le travail en équipe en deuxième année, intégration multidisciplinaire et application à l'ingénierie et à la résolution de problèmes industriels réels en troisième année ». L'adaptation au réel est un schème récurrent dans les discours, qui situe par opposition les pédagogies classiques dans une non réalité ou une réalité dépassée.

Ce schème de l'adaptation place les pédagogies actives dans le registre du pragmatisme, au sens de l'attention portée aux effets de l'action. L'adaptation des savoirs à la nécessité de l'action performante conduit à leur métamorphose : il ne s'agit plus de savoirs détenus mais de savoirs agis ou agissant, relatifs à un contexte donné.

3.2. La productivité Dans cette logique pragmatique, les enseignements sont envisagés comme des actions à réaliser, des résultats à atteindre. L'attention est portée sur la productivité, l'efficacité de l'action. Ainsi nombre de dispositifs pédagogiques présentés dans les articles offrent-ils l'exemple de « besoins exprimés en termes d'activités (ex. : réaliser un état de l'art technologique). »

La productivité des enseignements concerne les savoirs d'action mobilisés dans l'activité, mais aussi la construction identitaire des individus en formation. Comme on l'a vu, les pédagogies actives se situent assez largement du côté de la logique psychosociologique de la formation, qui vise le développement personnel des étudiants. Les dispositifs innovants sont donc pensés en fonction des effets produits chez les étudiants, en ce qui concerne leur sentiment d'efficacité personnelle, leur projet personnel et professionnel, ce qui passe autant par la connaissance de soi que par une bonne compréhension des codes et des règles en vigueur dans l'environnement de formation.

La logique de productivité et d'efficacité concerne aussi l'optimisation de l'ingénierie pédagogique au sein des établissements de formation. Un article, appelant au « mariage » entre « knowledge management » et pédagogie, propose ainsi l'emploi des outils de l'intelligence économique pour la veille pédagogique : « la résolution de problèmes en collaboration devient l'activité centrale productrice de valeur dans les entreprises et les universités et, comme le montrent les études récentes, les nouvelles formes de travail génèrent de plus en plus des situations d'apprentissage "informelles" ». Il s'agit ici de rationaliser l'ingénierie de formation à l'image de l'ingénierie industrielle, en modélisant les situations d'apprentissage.

L'effort de rationalisation pédagogique vise aussi des effets au dehors des institutions de formation. C'est alors de mission éducative qu'il s'agit, de la défense d'un ensemble de valeurs et de principes. Cette mission éducative est évoquée dans un article, à propos du rôle que peuvent jouer les établissements d'enseignement supérieur dans le développement des « technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement » : « à côté des compétences académiques classiques, l'enseignement supérieur requiert aujourd'hui une maîtrise réelle, complète et critique de ces nouveaux outils pédagogiques. Cette maîtrise ne peut être laissée au seul monopole de l'industrie privée ou de grandes institutions anglo-saxonnes. » Ici l'innovation pédagogique prend place dans une économie générale qui dépasse largement le cadre de l'institution de formation.

3.3. L'autonomisation des étudiants

Un des présupposés qui organise la conception des dispositifs de pédagogie active concerne l'autonomie intellectuelle de l'étudiant, comme principe éthique et objectif de formation. En stimulant et en organisant l'activité d'apprentissage on permet à l'étudiant de s'autonomiser par rapport au cadre de la formation : « l'ambition est, ainsi, d'amener l'étudiant à s'affranchir progressivement de l'encadrement initial – fortement personnalisé et directif – pour s'approprier la démarche et gagner en autonomie ». L'autonomie que l'on vise au travers de ces dispositifs est une autonomie de l'action, de l'initiative, envisagée dans une logique pragmatique : il s'agit alors de « dépasser les pratiques traditionnelles qui nous semblaient restreindre la créativité et l'efficacité des étudiants ». Les instruments informatiques développés dans les pédagogies actives sont vus comme des moyens de l'autonomie. C'est le cas du « cours virtuel de gestion » présenté ici : « le CVG mentionne la finalité éducative poursuivie à travers ses cours en ligne : permettre aux étudiants d'expérimenter les nouvelles formes d'apprentissage en ligne et à distance, afin de les doter des compétences nécessaires pour "apprendre tout au long de la vie", de manière autonome. » Le projet pédagogique prend ici une dimension politique.

De manière générale le thème de l'autonomie est fortement relié aux impératifs de la professionnalisation des étudiants. Il est particulièrement mobilisé à propos des dispositifs visant à la construction du projet personnel et professionnel, comme les temps d'immersion dans les entreprises, les carnets de bord, les entretiens avec des formateurs, et tous les types d'échanges à visée réflexive. De ce point de vue, ainsi que l'ont montré certains sociologues (comme Alain Ehrenberg), l'autonomie constitue en réalité une nouvelle norme sociale, et l'autonomisation représente surtout une conformation aux normes sociales en vigueur, celles de l'individualisme. La fréquente mobilisation d'une notion comme le « savoir être » (qui signifie en réalité « savoir paraître ») représente cette volonté d'apprendre aux étudiants à se manifester, à exister aux yeux des autres en fonction des usages en vigueur dans les différents contextes professionnels. L'apprentissage de l'autonomie est en fait surtout l'apprentissage de l'hétéronomie. C'est ce qui explique probablement les phénomènes de résistance que pointent quelques auteurs chez les étudiants, qui refusent de jouer leur rôle dans les dispositifs de pédagogie active et manifestent parfois une forme de passivité.

3.4. La socialisation dans la communauté d'appartenance Dans quelques articles les dispositifs pédagogiques présentés sont conçus en fonction d'objectifs d'apprentissage de la vie collective et de la socialisation dans le groupe des pairs. De manière générale la dimension collective est pensée comme une valeur positive : « ce support s'avère d'autant plus judicieux dans notre système d'immersion que celui-ci repose sur un processus d'apprentissage en équipe, à la fois collaboratif et coopératif. » Dans la pratique, il ne s'agit souvent pas de développer un sentiment d'appartenance à la communauté universelle de l'Humanité par l'acquisition d'une culture générale, mais bien davantage de développer des habitudes de travail en groupe, le collectif étant vu à la fois comme un moyen et une fin. Ainsi le « Projet Initiative Créativité », sur lequel porte l'un des articles, est-il présenté comme un moyen d'accéder à une conscience éthique au travers d'une activité menée au sein d'une équipe de trois à cinq étudiants : « il y a là un espace de liberté dont certains se saisissent positivement ; ils acquièrent une connaissance de l'autre et de l'ailleurs. Il y aura toujours, pour ceux-là, une prise de conscience citoyenne. » L'accès à l'universel (« la prise de conscience citoyenne ») est un effet présenté comme induit (« il y aura toujours »), sans que l'on sache précisément selon quel mécanisme.

Dans certains cas la socialisation au sein d'un collectif est présentée comme un objectif pédagogique de premier plan : « l'accent est mis sur la pratique d'activités sociales ou de groupe, activités qui permettent de développer pour chacun le sentiment d'appartenir à une communauté. La production de contenus par les utilisateurs est, ici, au cœur des préoccupations. » L'objectif de socialisation et la prise de conscience de la dimension sociale peuvent constituer la matière même de l'activité pédagogique, comme c'est le cas pour cette expérience de projet à caractère social dans une université mexicaine, évoqué au travers des discours des étudiants : « le projet, selon eux, leur a permis de développer certaines habiletés ou compétences plus spécifiques, telles la manière d'inspirer confiance, celle de se mettre en rapport avec les jeunes, de solliciter de l'information, de percevoir les nécessités des autres, d'échanger avec les adultes, de déléguer des responsabilités, de travailler avec des confrères d'autres disciplines, d'aborder les faits et les gens de façon directe, de persister. » Ce qui est évoqué, ce n'est pas la conscience d'appartenir au genre humain, à une communauté universelle, mais un ensemble de comportements qui contribuent à l'harmonie sociale, de manière concrète dans les environnements où se trouvent les individus et en relation avec leur construction identitaire : « en relation avec leur projet professionnel, ils disent avoir développé une attitude plus ouverte, plus tolérante, plus critique et plus respectueuse vis-à-vis des besoins d'aide et de support de la communauté ». Ce souci d'une harmonie sociale immédiate est bien résumé par l'énoncé suivant : « un des buts importants de l'éducation devrait être de former des individus compétents, autonomes et capables de réinvestir leurs acquis dans des contextes variés, hors de l'école, dans des situations de la vie quotidienne, professionnelle, politique, familiale et personnelle, la compétence exigeant une synthèse des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire et des savoir-vivre-ensemble ». Encore une fois il ne s'agit pas ici de norme éthique à portée universelle ou d'une vérité générale, mais de savoirs relativisés et mis en actes au travers de la « compétence ».

4. Conclusion

Mis à part l'emploi des technologies de l'information et de la communication, l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur n'apporte pas de nouveautés réelles en termes de dispositifs : on y retrouve la pédagogie par projet, par problème, les études de cas, etc., autant de pratiques déjà connues – même si elles ne sont pas toujours familières aux enseignants du supérieur. Du point de vue de l'héritage intellectuel, elles se

situent dans la lignée de John Dewey, des pédagogies nouvelles et du socioconstructivisme. En outre, dans le cas des formations professionnalisantes il n'est pas exclu que cette vague des pédagogies actives ne soit qu'un retour à des pratiques anciennes, notamment dans les écoles d'ingénieurs fondées à l'origine pour coller aux pratiques professionnelles, en formant par l'expérience. On verrait ainsi se succéder des vagues d'académisation et de professionnalisation, le courant des pédagogies actives constituant un moment de retour à la professionnalisation.

La rupture instituée par les pédagogies actives se situe davantage au niveau des usages en vigueur dans l'enseignement supérieur, notamment avec les pratiques dominées par le modèle de la transmission des savoirs savants. De ce point de vue les innovations pédagogiques entraînent chez les étudiants une modification importante du rapport au savoir. Il y a effectivement rupture avec l'enseignement de sciences à portée universelle, avec le découpage et la hiérarchisation des connaissances, avec la constitution d'une culture savante, etc. Les pédagogies actives reconfigurent le rapport au savoir autour de l'individu, de l'activité ostensible, de la mise en situation, selon des principes d'adaptation et de productivité.

Cette tendance relativiste et pragmatiste apparente le courant des pédagogiques actives au passage de valeurs « modernes » à des valeurs « postmodernes ». Dans les actes du colloque étudiés ici, la valorisation systématique et inconditionnelle des pédagogies actives montre qu'elles sont érigées comme une nouvelle norme éducative correspondant en effet aux caractéristiques et aux attentes de la société contemporaine, et que vise à décrire le terme de « postmodernité ».

Bibliographie

- ACTES du colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, « Nouveaux contextes, nouvelles compétences », Ecole centrale de Lille, 1^{er}-3 juin 2005.
- ALTET Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, P.U.F., 1997-2003.
- FABRE Michel. *Penser la formation*, Paris, P.U.F., 1994.
- HATCHUEL Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2005.
- HOUSSAYE Jean. *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, P.U.F., 1992
- JEZEGOU Annie. *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- LE BOUËDEC Guy. *L'accompagnement en éducation et en formation. Un projet impossible ?* Paris, L'Harmattan, 2001.
- LESNE Marcel. *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, éditions L'Harmattan, 1977.
- MORANDI Franck. *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan, 1997.
- POSTIC Marcel. *La relation éducative*. Paris, P.U.F., 1979-2001.