

Pédagogies actives : l'activité en question(s)¹

Jacques BERNARDIN, Président du GFEN

Quelle origine des pédagogies actives ?

Fédérant des expériences éducatives novatrices développées dès la fin du 19^e dans plusieurs pays, l'éducation nouvelle prend un nouvel essor dans les années 20, suite à la boucherie de 14-18. En 1921, la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle est fondée au Congrès de Calais.

Selon Henri Wallon : « *Il avait semblé alors que pour assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que de développer dans les jeunes générations le respect de la personne humaine par une éducation appropriée. Ainsi pourraient s'épanouir les sentiments de solidarité et de fraternité humaines qui sont aux antipodes de la guerre et de la violence*². »

Critiquant l'éducation traditionnelle, jugée dogmatique, propre à susciter l'ennui, la passivité et l'échec mais aussi l'égoïsme compétitif et le conformisme alors que l'époque est propre à l'éveil des consciences, l'éducation nouvelle défend le principe d'une **participation active des individus à leur propre formation**. Elle déclare que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit être un facteur de progrès d'ensemble de la personne. Pour cela, il faut partir de ses centres d'intérêt et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration et de coopération. Elle prône une éducation globale, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. L'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel.

A cette époque, plusieurs facteurs contribuent au renouvellement de la pensée éducative :

- les besoins économiques et sociaux : dans les années 20, le taux de croissance est élevé, il y a un essor de la production et de la consommation de masse, ce qui requiert une adaptation aux réalités nouvelles. Il devient nécessaire de former davantage et autrement.

- le progrès des idées démocratiques et de justice sociale. Les « Compagnons de l'Université Nouvelle », ayant côtoyé le peuple dans les tranchées, posent le problème de **l'école unique** et proposent une scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans : « *Séparer dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. (...) Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées (...) les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs* »³ argumentent-ils. En 1947, Paul Langevin, physicien président du GFEN chargé de repenser l'éducation après la seconde guerre mondiale, reposera ce principe de justice en affirmant : « (...) *tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximal* (...) »⁴.

- Les connaissances scientifiques sur le développement de l'enfant. On ne peut plus penser l'enfant comme un adulte en miniature ou comme un sauvageon dont il faut dompter les pulsions par le corsetage éducatif selon la logique de l'empreinte. L'enfant se développe par étapes graduelles, l'éducation doit donc s'adapter aux possibilités inhérentes à son âge, tout en préparant les conditions de son évolution, dans un processus

¹ Intervention de Jacques BERNARDIN lors du *Colloque international de la Commission communautaire française « Regards croisés sur les pratiques en pédagogies actives »* qui s'est déroulé les 21-22-23 mars 2018 à Bruxelles.

² Henri WALLON, *Pour l'Ere Nouvelle*, 1952.

³ Cité par Jean-Paul DELAHAYE, « Le collège : une construction inachevée », dans Bernard TOULEMONDE (dir.), *Le système éducatif en France*, La Documentation française / CNED, 2^e éd., 2006

⁴ Paul LANGEVIN, *Plan de la réforme de l'Enseignement*, 1947 (Cité par Aurélien FABRE, *L'école active expérimentale*, PUF, 1972.).

ouvert aux changements, aux bifurcations, à l'inattendu. Conception dynamique du devenir qui rompt avec l'innéisme qui prévalait à l'époque.

Quels invariants de ces pédagogies ?

- Le principe d'éducabilité (*contre toutes les théories fatalistes*). Parmi les pionniers de l'Education Nouvelle, on trouve beaucoup de médecins qui ont pris en charge des enfants jugés inéducables, dont tout le monde désespérait, enfants dits « arriérés » ou difficiles : ainsi, Maria Montessori (Italie), Edouard Claparède (médecin neurologue, Institut JJ Rousseau, Genève), Ovide Decroly (Belgique), Janusz Korczak (Pologne), Henri Wallon (médecin neuropsychiatre, auteur d'une thèse sur l'Enfant turbulent en 1925)...

Après avoir combattu la théorie des dons avec un ouvrage collectif en 1974⁵, le GFEN lancera son fameux « Tous capables ! » en 1982⁶. Sujet de controverses, audace défendue au Sénat avant d'être ratifiée par l'Assemblée nationale⁷, l'idée que « *tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » est désormais inscrite dans la loi d'orientation française de juillet 2013 en tant que principe de l'éducation.

Si l'idée de handicap socio-culturel a pu apparaître comme une avancée par rapport aux dons, elle perpétue en fait une vision déficiente des élèves, remplaçant « *le fatalisme de l'hérédité par la fatalité de l'héritage* »⁸. Cette psychologie sommaire du conditionnement culturel est toujours vivace, facteur de renoncement. Or, si l'enfant est initialement « *encastré dans sa vie familiale* » (H. Wallon) et ne manque pas d'être influencé par les conditions de sa prime socialisation, il n'est cependant pas assujéti à son milieu d'origine car il se trouve au carrefour de plusieurs milieux, l'amenant à des comparaisons et à des choix, propices à son émancipation.

- Le rôle du milieu, de ses stimulations (*contre l'idée d'« auto-développement »*). **L'environnement naturel** est source de découvertes, d'observation et de questionnement (étude du milieu, classe découverte, enquêtes-action, pédagogie du projet). **L'environnement social**, en permettant d'exercer divers rôles et responsabilités (classe coopérative, parlement d'élèves), contribue à former la personnalité et, par la confrontation aux exigences inhérentes à la vie en commun, élargit et approfondit la socialisation, exerce à la citoyenneté.

- L'importance de l'activité, de l'expérience (*contre le formalisme abstrait*). Les références pourraient se multiplier sur ce point. Nous ne citerons que quelques auteurs :

* O. Decroly : « *Pour ce qui concerne les méthodes d'acquisition des connaissances et des techniques, il faut accorder le plus d'importance à celles qui permettent la redécouverte, l'expérience personnelle, l'activité, la réalisation individuelle ou collective, en un mot, la solution complète de problèmes réels* »⁹.

* J. Piaget : « (...) *une vérité n'est réellement assimilée en tant que vérité dans la mesure seulement où elle a été reconstruite ou redécouverte au moyen d'une activité suffisante (...) Les connaissances dérivent de l'action (...) Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer (...)* »¹⁰.

* H. Wallon : « (...) *s'accommoder, s'adapter au réel, l'utiliser et, à cet effet, le connaître. L'intelligence, instrument de connaissance, sort de l'action et y retourne* »¹¹.

⁵ GFEN (coll.), *L'échec scolaire. « Doué ou non doué » ?* Editions sociales, 1974.

⁶ GFEN (coll.), *Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman E3, 1982.

⁷ Chapitre Ier, Section 1 « Les principes de l'éducation », article 2 de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (JO N°0157 du 9 juillet 2013)

⁸ Michel BROSSARD, « Diversité culturelle, inégalités de développement », in *L'échec scolaire...* Op. cit., 1974, p. 239.

⁹ Ovide DECROLY, Manuscrit, oct. 1929 (Cf. *Le Docteur Decroly et l'éducation*, Centre d'Etudes decrolyennes, Ecole Decroly-Ermitage, Bruxelles, mars 1999, p. 20).

¹⁰ Jean PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, Denoël / Gonthier, 1969 (respectivement, p. 45 et 48).

¹¹ Henri WALLON, *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*, Flammarion, 1970, p. 9.

La pédagogie active se décline de diverses façons. Pour John Dewey, on apprend en faisant (« *Learning by doing* »), Decroly promeut les classes-ateliers, Freinet parle de *tâtonnement expérimental*, de pédagogie du travail. Terme pivot, l'activité est un terme suffisamment usuel pour ouvrir à différentes interprétations et mises en œuvre, tant du côté des enseignants que des élèves, avec des effets inégalement propices à l'apprentissage... Arrêtons-nous un instant sur cette notion, ses ambiguïtés mais aussi ses ressorts.

De quelle activité s'agit-il ?

L'élève est-il actif ?

Il n'est pas si simple de le savoir, dès lors qu'on se réfère à l'activité d'apprentissage. En classe, on ne peut réduire l'activité à ses manifestations externes. Tel élève peut beaucoup participer mais cependant peu apprendre quand tel autre, bien qu'extérieurement immobile et silencieux, est intérieurement actif. Piaget avait mis en garde contre cette confusion « (...) *qui conduit à penser que toute « activité » du sujet ou de l'enfant se réduit à des actions concrètes, ce qui est vrai aux stades élémentaires mais ne l'est plus du tout aux niveaux supérieurs, où un élève peut être entièrement « actif » au sens d'une redécouverte personnelle des vérités à conquérir, tout en faisant porter cette activité sur une réflexion intérieure et abstraite* »¹².

Quelle conception de la pédagogie active ?

A quelle activité se réfère-t-on lorsqu'on parle de pédagogies actives ? Comme cela a pu prévaloir notamment dans les classes spécialisées, dans une volonté de rompre avec un enseignement trop formel et abstrait, sans accroche motivante ni substrat pratique, le « faire » s'est substitué au dire/écouter, avec parfois une vision restreinte de l'activité. Interprétation de la notion de « pédagogie active » comme étant une « *pédagogie concrète* », au risque de minorer le processus de formalisation inhérent aux apprentissages conceptuels.

Apprendre, est-ce réductible au « faire » ?

Si on ne saurait se priver de pratiques, qui engagent l'élève dans la tâche et l'amènent, par les résistances que le réel oppose à ses tentatives, à imaginer d'autres voies de résolution et à dépasser les obstacles, « *la connaissance ne saurait découler de la seule expérience. (...) nous disent les psychologues, elle « nécessite la médiation de l'activité mentale* », de s'extraire de ce qui a été réalisé pour le penser, nous y reviendrons¹³. Or, réduire l'activité d'apprentissage au « faire », c'est l'endroit même d'un malentendu pour nombre d'élèves, notamment pour ceux qui s'échouent à l'école...

Logique des élèves / logiques d'enseignement

Pour les élèves, quelle activité importe ?

Depuis les années 90, grâce aux recherches de l'équipe ESCOL (Université Paris 8) sur le *rapport au savoir*, on en connaît mieux les médiations fines par lesquelles, au quotidien, se perpétuent les difficultés scolaires¹⁴. Ces travaux explorent le sens que les élèves accordent à leur présence à l'école, la valeur accordée aux contenus et leur façon d'appréhender l'apprentissage. Quels traits saillants peut-on relever à ce propos ?

Les élèves en difficulté sont plus fréquemment issus de milieux populaires. L'expérience sociale de leurs parents les amène à avoir un rapport instrumental à l'école, perçue comme sésame pour l'emploi, « *s'en sortir* » et « *avoir un bon métier* ». Dans cette logique, non seulement les élèves n'investissent que ce qui leur apparaît utile (pour avoir une bonne note, réussir à l'examen, passer dans la classe supérieure ou pour le

¹² Jean PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, Denoël/Gonthier, 1969, pp. 106-107.

¹³ Elisabeth BAUTIER, Jean-Yves ROCHEX, *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Hachette, 1999.

¹⁴ B. CHARLOT, E. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 1992

métier) - faute de quoi ce qu'on apprend à l'école n'a guère de sens - mais savoir et apprendre, c'est d'abord et essentiellement agir et réaliser, là encore en phase avec l'expérience sociale de leurs proches.

Suivant les conseils de l'entourage, en matière d'apprentissage, leur posture va de l'attente et l'écoute passive (il faut « *écouter le maître ou la maîtresse* ») à l'action sans repère ni recul : il s'agit selon leurs propres termes de « *travailler* » - « *bien et beaucoup travailler* » - mais souvent sans réelle prise en compte de la finalité, comme si l'important était de « *faire ce que l'enseignant nous demande* », le plus vite possible. Apprendre, c'est mémoriser (« *par cœur, surtout si on a un contrôle le lendemain* »), mais de façon plus mécanique que réfléchie, au risque d'une grande fragilité des « acquisitions ». Les activités sont vécues comme se succédant sans lien, sans rapport clair avec un contenu ou un domaine d'activité spécifique, condamnant les élèves à une dépendance excessive à l'enseignant, duquel ils attendent tout.

Les élèves en réussite n'oublient pas que l'école permet d'obtenir des certifications permettant de choisir son métier, mais ils y trouvent ici et maintenant d'autres bénéfices culturels ou symboliques : acquérir de nouveaux pouvoirs, gagner en autonomie, développer sa pensée et « *devenir grand* » disent les plus jeunes. Au-delà des contenus à valeur explicative, savoir est important car cela permet de réfléchir, d'exercer son intelligence, de comprendre le monde dans lequel on vit, dans un échange avec les autres.

Le savoir étant considéré comme le résultat d'une activité faite de recherche, de tâtonnements, d'erreurs rectifiées, l'apprentissage est conçu comme processus nécessitant l'engagement de l'apprenant, dans la durée. Nécessitant d'essayer et de persévérer (GS : « *essayer de faire, même si c'est difficile... jusqu'à ce qu'on y arrive* »), apprendre consiste surtout à comprendre. Pour cela, les élèves disent « *écouter en classe* », « *sélectionner l'essentiel* », « *rechercher le plan de la leçon* », « *faire des fiches récapitulatives* »... Toutes techniques permettant un autre ancrage des notions, plus opératoire et durable. Autrement dit, s'il y a conscience d'un « faire », il est nettement situé moins du côté de l'opérativité pratique que de l'activité intellectuelle, de la réflexion, d'une élaboration sémantique visant la compréhension.

Si ces élèves sont en mesure de prendre distance avec les situations pour les situer et en identifier l'enjeu, ce n'est pas le cas pour les élèves scolairement fragiles, englués dans l'action, captifs de l'ici-et-maintenant de la situation et des tâches sans pouvoir s'en distancier ni y avoir réellement prise, élèves qui pensent en être quittes avec les apprentissages en réalisant – souvent au plus vite – ce qu'ils croient qu'on leur demande. Souvent inattentifs aux consignes, ils foncent sans avoir de repères régulateurs... et réduisent fréquemment l'activité à la réalisation de la tâche demandée, sans égard à la correction qui, par le retour réflexif, dévoile les pans cachés de l'attendu scolaire et permet à chacun de faire le point sur son niveau de maîtrise.

Les pédagogies actives seraient-elles élitaires ?

C'est l'interpellation que Philippe Perrenoud adresse en 1985 aux pédagogies nouvelles, pointant les contradictions de l'école active, pouvant être élitiste car relevant d'une idéologie plus proche des classes moyennes que des classes populaires, avec une organisation plus difficile à décoder que les règles traditionnelles¹⁵. Il s'inscrit en filiation de Basil Bernstein qui, en 1975, dénonce la « *pédagogie invisible* »¹⁶, qui met l'accent plus sur l'épanouissement de l'enfant que sur l'apprentissage réglé de contenus précis, qui fait la promotion de tâches globales que l'enfant est censé réaliser de façon autonome et qui présuppose que l'apprentissage découle de l'effectuation de tâches ou de réalisation de projets, minorant les techniques intellectuelles spécifiques pour développer des savoirs.

¹⁵ Philippe PERRENOUD. *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*. Université de Genève, 1985 (repris dans *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF, 1995, chapitre 3, pp. 105-118).

¹⁶ Basil BERNSTEIN, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE, 1975.

Ces thèses font résonance avec les recherches plus récentes du réseau RESEIDA, qui parlent de co-construction des inégalités scolaires à travers deux processus éducatifs :

- d'une part, quand l'école **surestime les différences**, dans une vision appauvrie des capacités des élèves et propose moins à ceux qu'elle pense savoir ou pouvoir moins (processus de **différenciation active** consistant à simplifier ou segmenter les tâches, à aider et guider excessivement certains élèves) ;

- d'autre part, à l'inverse, quand elle **néglige les différences**, fonctionnant alors comme si tous partageaient les codes et attendus scolaires permettant de s'y situer et d'y agir de façon pertinente, ce qui est source de malentendus sociocognitifs (processus de **différenciation passive**)¹⁷. Fonctionnement pédagogique alors dans l'illusion de transparence :

* des situations (au risque de l'interprétation de leur enjeu, d'une méprise quant au but de l'activité) ;

* du processus d'apprentissage (laissant penser que « faire » suffit à répondre aux attendus scolaires) ;

* des contenus (quand on néglige la phase d'institutionnalisation, tirant leçon de l'expérience). Les pédagogies actives sont-elles toujours attentives à éclaircir ces points clés ?...

Réussir ne suffit pas à comprendre

Différents degrés de maîtrise

Savoir dire n'est pas savoir. Nous connaissons les graves insuffisances des connaissances formelles, trop superficielles pour être mobilisables dans des situations qui l'exigeraient : savoir réciter telle règle ou tel principe n'est pas garant de pouvoir les activer à bon escient. (On peut savoir réciter le principe d'Archimède... et mettre une demi-heure à faire flotter une boule de pâte à modeler ! On peut connaître par cœur le théorème de Thalès... et peiner à le convoquer pour mesurer un bâtiment. On peut savoir que l'eau bout à 100°... et penser que c'est la température d'évaporation de l'eau !).

Savoir-faire ne suffit pas plus à savoir. Chacun sait parler, mais ne maîtrise pas également la grammaire ; chacun sait faire du vélo, mais ne maîtrise pas toujours le principe incorporé. Or, maîtriser la grammaire élargit les possibilités d'usage du langage (ouvre sur des jeux de langage plus subtils, tels la variation de style, la fonction poétique et des pouvoirs d'écriture accrus), et le principe de démultiplication non seulement permet de savoir pourquoi et comment je peux jouer du dérailleur et des plateaux, mais ouvre à la compréhension de la boîte de vitesse et de bien d'autres objets incorporant le même principe.

C'est tout l'enjeu de passer de la **maîtrise pratique** à la **maîtrise symbolique** : s'extraire de l'ici-et-maintenant, des contingences présentes pour en extraire des invariants, des règles, des principes, des lois, des techniques et procédures opératoires pouvant valoir dans d'autres temps, situations et contextes. On mesure le saut entre la pratique du comptage et l'accès au principe de numération positionnelle décimale (qui me permet l'accès aux grands nombres et aux opérations sur ceux-ci), entre l'espace vécu et l'espace représenté (qui permet de se projeter, de prévoir un trajet dans un espace inconnu et de voyager là où peut-être je n'irai jamais).

« Partir » du vécu

L'expression est à entendre dans ses deux sens, à la fois de prendre appui sur et s'en émanciper. Les psychologues insistent sur le changement de plan qu'exige l'accès au savoir. Pour Wallon : « *le réel, pour être objet de connaissance, ne se donne pas directement à voir, il doit être représenté, construit, interprété, faire l'objet d'une élaboration* » et le langage occupe une place centrale dans ce processus¹⁸.

Passage du réussir au comprendre trop souvent éludé (ou pris en main de manière unilatérale par l'enseignant), pour dégager le noyau dur de la leçon et en faire un objet de savoir générique que les élèves pourront transférer dans une situation de même nature. Temps essentiel de la **prise de conscience**. Pour Piaget, « *Prendre*

¹⁷ Jean-Yves ROCHEX & Jacques CRINON. (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, PUR, 2011.

¹⁸ Elisabeth BAUTIER, Jean-Yves ROCHEX, *Henri Wallon. ... op. cit., 1999.*

conscience d'une opération, c'est la faire passer du plan de l'action sur celui du langage, c'est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots (loi du 'décalage' ou du 'déplacement') »¹⁹.

Même insistance de la part de Vygotski pour qui « *la formulation d'un problème et l'apparition d'un besoin de concept (...) peuvent déclencher le processus de résolution du problème mais non garantir qu'il sera mené à bien* ». C'est le langage qui permet de dégager les traits saillants, de les abstraire, d'en faire une synthèse. « *La prise de conscience, conçue comme généralisation, conduit directement à la maîtrise* »²⁰.

Temps d'institutionnalisation qui est la pièce faible de l'enseignement, là où pourtant se joue l'essentiel. Ainsi, je peux ne pas réussir la tâche et pourtant ne pas avoir perdu mon temps, dès lors que j'ai compris pourquoi aujourd'hui j'ai failli et ce qu'il conviendrait, dans une situation analogue, de mettre en œuvre pour réussir. Distinguer l'effectuation du travail demandé et la compréhension de ce qu'il convient d'en retenir : c'est ce que les élèves les plus éloignés de l'école doivent parvenir à comprendre pour profiter pleinement de la dynamique éducative. Sachant que le sentiment de maîtrise est le meilleur moyen d'alimenter le désir d'apprendre, l'envie de progresser et de se dépasser, quel que soit l'âge.

Après ces détours en pointant les ambiguïtés, vient le temps d'en valoriser la centralité dans l'expérience humaine : l'activité est ce par quoi chaque humain accède au patrimoine culturel, aux significations sociales métabolisées par le travail des générations passées et qu'il lui faut reconquérir pour sortir de l'assujettissement, s'émanciper et pouvoir parler en son nom propre.

L'activité, espace de transformation

Significations sociales / sens personnel

Le développement socio-historique de l'espèce fait que le monde ne se réduit pas à ses aspects physiques, il est aussi milieu créé, transformé par l'activité humaine, constitué d'objets (idéels et matériels) créés par les générations précédentes. La spécificité de l'espèce humaine se situe à l'endroit de ce patrimoine humain dont l'acquisition n'est pas innée, mais médiatisée par les adultes qui entourent l'enfant. L'acquisition des propriétés spécifiques de ces objets doit ainsi passer par un apprentissage qui en permette la réélaboration. Pour Léontiev, « *Même les instruments ou outils les plus élémentaires doivent être découverts activement dans leur qualité spécifique par l'enfant qui les rencontre pour la première fois. Autrement dit, l'enfant doit effectuer à leur égard une activité pratique ou cognitive qui réponde de façon adéquate (ce qui ne veut pas dire forcément identique) à l'activité humaine qu'ils incarnent* »²¹.

Le débat entre le sujet et son milieu se noue donc au cœur des activités d'appropriation des significations et outils accumulés par l'espèce. Ces significations sociales sont les produits de processus de formalisation, cristallisations de l'activité humaine nécessairement confrontée à des exigences, des critères et des normes à vocation universelle, normes émancipées des personnes et des situations singulières comme des conditions contingentes à leur élaboration. En effet, si ces outils ont fini par s'imposer, c'est qu'ils sont les meilleures réponses trouvées à ce jour aux problèmes posés aux humains. Dans le même temps, ces significations sociales mènent une double vie, actualisées « *dans et par la famille, inscrite dans des rapports sociaux et des configurations historiques concrètes (...)* »²² qui en modifient la dimension, la portée ou le caractère, tout autant qu'elles portent l'empreinte subjective du sujet qui y est engagé. « *D'un côté l'objectivité des significations sociales et la pertinence des activités d'appropriation eu égard à ces significations ; de l'autre le sens personnel et les mobiles subjectifs qui s'incarnent et se réalisent en elles : c'est de cette contradiction interne,*

¹⁹ Jean PIAGET, *La Prise de conscience*, PUF, 1974.

²⁰ Lev S. VYGOTSKI, *Pensée et Langage*, Editions sociales, 1934 (trad. fr. 1985).

²¹ Alexis LEONTIEV, *Le développement du psychisme*, traduction française Editions sociales, 1976, p. 157.

²² Jean-Yves ROCHEX, *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995, p. 56.

de cette discordance créatrice entre les deux faces de l'activité du sujet que de l'histoire peut advenir pour celui-ci (...) »²³. Le sens personnel n'est pas immuable, il est convoqué et mis à l'épreuve dans les activités.

La structure de l'activité

L'activité, n'est jamais réduite à un geste, à l'action qui en est une composante. Essayons de les distinguer. L'**action** est un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, à un **but** conscient, et nécessite la mise en œuvre d'**opérations** (moyens et procédés opératoires pour atteindre ce but). Mais il n'y a pas d'**activité** sans motif d'agir, sans **mobile** qui la soutient (ce qui pousse à agir). Si le but a une fonction d'*orientation* de l'activité et les opérations une fonction de *réalisation*, le mobile remplit quant à lui la fonction d'*incitation*. L'activité, processus caractérisé par des transformations constantes, ne peut être comprise comme simple addition ou juxtaposition des "unités" qui en forment la macrostructure, mais plutôt comme lieu de mise en rapport de ces dernières, qui évoluent grâce à plusieurs niveaux de régulation.

Le premier niveau de régulation est celui de l'*efficacité*, définie par le rapport entre le résultat et le but, ce qui permet la régulation non seulement après, mais aussi en cours d'activité. Un deuxième niveau juge du rapport entre les moyens utilisés et le but visé, donc évalue l'*efficience*, c'est-à-dire le degré d'optimisation (l'économie) des efforts déployés au regard du but à atteindre. Le troisième niveau est celui du **sens**, qui met en rapport le mobile et le but, rapport entre « *ce qui (l')incite à agir et ce vers quoi (son)l' action est orientée comme résultat immédiat (...)* »²⁴. Or, « *l'exécution réussie de la tâche ne dépend pas seulement du contenu objectif de cette dernière, mais avant tout du motif qui incite l'enfant à agir ; autrement dit, du sens que revêt pour lui son activité* » (p. 320). Ainsi la leçon d'histoire : on peut l'apprendre pour avoir une bonne note ou pouvoir aller ensuite au cinéma, mais aussi parce qu'on est passionné par l'histoire et envisager de l'enseigner. Le résultat différera au niveau de l'assimilation mais aussi quant à la place prise dans la vie de l'enfant.

Une activité ouverte aux métamorphoses...

Le sens est donc l'endroit d'une mise en rapport entre le **versant objectif** de l'activité (appréciable du point de vue de son efficacité et de son efficience) et son **versant subjectif** : les mobiles du sujet.

Or, non seulement « *le besoin ne connaît pas son objet tant qu'il n'a pas été satisfait pour la première fois* », mais l'activité est caractérisée par des transformations constantes : « *L'activité peut perdre le motif qui l'a fait naître et se transformer alors en une action réalisant peut-être un tout autre rapport au monde (...)* ; à l'inverse, l'action peut acquérir une force motivante autonome (...) ». Bien des modifications peuvent se produire, que ce soit pour réguler l'activité ou à son terme, avec des effets en retour. Ainsi, toute réussite, tout résultat qui excède le but initialement escompté peut potentiellement remodeler les mobiles initiaux : « *Plus l'activité se développe, plus sa prémisses - le besoin - se transforme en résultat de l'activité* »²⁵.

Imaginons celui qui apprend pour faire plaisir à ses parents ou avoir une bonne note. Le contenu de la leçon peut prendre valeur au regard des questions qu'il se pose, ce qui va modifier son investissement. Quant à celui qui se pensait "nul en maths" et aujourd'hui réussit, il est amené à reconsidérer son rapport au contenu et à cette discipline mais peut aussi, à cette occasion, modifier l'estime de lui-même et reconsidérer son engagement. Ainsi, « *(L') identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu : être confronté à un apprentissage, à un savoir (...), c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve* »²⁶. L'activité est donc l'espace clé pour transformer le rapport au monde, aux autres... et à soi-même.

²³ *Ibidem*, p. 66.

²⁴ Alexis LEONTIEV, *Le développement du psychisme*, op. cit., p. 89.

²⁵ Alexis LEONTIEV, *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Ed. du Progrès, 1975 (trad. Franç. 1984), p.121 / 212.

²⁶ B. CHARLOT, E. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Armand Colin, 1992, p. 30.

Conclusion

La pédagogie active a de beaux jours devant elle pour peu qu'elle fasse la preuve de sa pertinence. Elle a toujours eu soin de développer la curiosité et de promouvoir l'activité autonome des élèves, d'exercer l'imagination et la pensée critique, d'ouvrir à l'altérité, au débat avec les autres, contribuant à la liberté de pensée tout en initiant à une citoyenneté active. On ne saurait y renoncer.

Mais l'émancipation passe aussi – et d'abord - par une maîtrise des contenus : qui vit l'échec dans les apprentissages hypothèque son devenir social mais dégrade également l'estime de lui-même quand cela ne développe pas du ressentiment à l'égard de l'institution qui a symboliquement disqualifié et parfois humilié. Autrement dit, il s'agit de parler aux élèves les plus éloignés de l'école, de contribuer à la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture.

Rebondir sur l'intérêt « spontané » des élèves, solliciter leur autonomie, c'est convoquer de fait ce que leur socialisation initiale a développé de façon très variable selon les univers sociaux, alors qu'il revient à l'éducation d'ouvrir à des univers, activités et intérêts insoupçonnés. Proclamer la liberté sans précaution ne sert que ceux qui savent quoi en faire et peut conduire à la tyrannie, quand il s'agit de permettre aux élèves de la conquérir, par des pouvoirs accrus de compréhension de l'ordre du monde et une conscience de soi affranchie des pesanteurs du passé, des déterminismes incorporés.

Invitation à prendre à bras-le-corps la question des apprentissages et des modalités concrètes infimes de leur appropriation, comme y invitait Bernard Lahire en conclusion de *Culture écrite et inégalités scolaires* : « *c'est (...) en insistant plus sur les technologies du travail intellectuel (...) que sur les résultats codifiés de savoirs, plus sur les modalités concrètes infimes de l'appropriation des savoirs que sur l'apprentissage mécanique de ces savoirs que l'école peut (dans les limite de son possible) réduire les inégalités face à l'école* »²⁷.

L'éducation nouvelle doit renverser son image dans l'opinion publique, se poser – contrairement à ce qu'en disent ses détracteurs – comme l'école de l'exigence tant sur le plan des apprentissages conceptuels que sociaux. Le mouvement est amorcé, en réponse aux enjeux de notre époque : l'éducation nouvelle redevient une idée neuve...

²⁷ Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, p. 295.