”Nous allons faire de la pédagogie active”: quelle relation pour apprendre ?

Capucine Brémond

▶ **To cite this version:**

Capucine Brémond. ”Nous allons faire de la pédagogie active”: quelle relation pour apprendre ?. Éducation permanente, 2015, n° 203, pp. 97-107. hal-03595059

HAL Id: hal-03595059
https://cnam.hal.science/hal-03595059

Submitted on 3 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CAPUCINE BRÉMOND

« Nous allons faire de la pédagogie active »
Quelle relation pour apprendre ?

Tous les formateurs d'adultes, à un moment ou à un autre, ont soumis leur auditoire à une pédagogie « active ». Je souhaiterais ici interroger ce qui se cache derrière la possibilité d'imposer une démarche d'apprentissage quand elle ne découle pas d'une situation d'expérimentation sur le terrain, et de revendiquer, par cet acte même, la liberté de l'apprenant à construire son savoir de manière autonome. En effet, la relation apprenant/formateur induite par une pédagogie active ne saurait être instaurée sans une réflexion pédagogique renouvelée régulièrement. Que signifie donc « mettre l'apprenant au cœur de l'apprentissage », en accès direct au savoir, au-delà du discours et de la mise en exercices de groupes ? Quelle place, souvent instable, occupent alors le formateur et l'apprenant ? A travers ces questions, ce sont les conditions de l'apprentissage qui sont interrogées. Les apprenants, tout comme les formateurs, devraient pouvoir ajuster leur positionnement dans la relation d'apprentissage, au risque que chacun se contente d'occuper des places prédéterminées, le savoir circulant toujours à partir des mêmes personnes et dans les mêmes conditions. Il semble que l'étonnement et la prise de conscience qui font apprendre[1] peuvent être soit favorisés soit inhibés, selon la place accordée dans une relation pour élaborer ses pensées, remettre en cause les idées de manière créative et expérimenter des ressentis.

Mais alors, comment s'y prendre ? J'ai voulu déplacer la relation apprenant/formateur dans un contexte d'enseignement qui, par son genre[2], prédétermine fortement cette relation ; les élèves sont déjà là pour m'écouter et rester assis. C'est un retour sur cette expérience que je propose ici. En parlant en mon

Capucine Brémond, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers, équipe « Métiers de la formation », membre du Centre de recherche sur le développement et le travail (crtd), ea 4132 (capucine.bremond@cnam.fr).

1. Voir le récent dossier d'*Education permanente*, « S'étonner pour apprendre », n° 200, septembre 2014.
2. Par « genre », nous entendons ici ce que Adam (1997) définit comme « des régularités socio-historiques observables dans le champ pratique qui est le leur ». L'auteur ajoute que les genres règlent de façon plus ou moins contraignante la structure des textes ou des discours.

nom propre de sujet expérimentant, je souhaite m'assumer comme sujet faillible, porteur d'émotions, connaissant mais non sachant universel. Par ce biais, j'amène le lecteur à occuper une place complémentaire, décalant la relation, agissant ainsi sur le récepteur, tout comme cela s'est passé lors des séances à partir desquelles je témoigne ici.

Une relation pédagogique dans laquelle l'apprenant se rend auteur de son apprentissage

Par pédagogie active, je fais référence au « tâtonnement expérimental » de Freinet (1943) : un sujet use de son intelligence pour résoudre un problème qui lui est posé. Il devra alors mobiliser certains savoirs, connus, à remanier ou à puiser dans son environnement, ce qui lui permettra potentiellement de reconfigurer des savoirs préexistants. Ce sujet se situe en contrepoint d'un supposé sujet passif qui attendrait qu'on lui fasse ingérer un savoir préformaté.

Ainsi que le rappelle Meirieu (2013), il est plus facile de mettre en scène des séances où l'action est présente, par un cas, un exercice, une expérimentation sur un lieu de travail ou par simulation, que de consacrer par la suite le temps nécessaire à la phase de réélaboration des savoirs mobilisés. Pourtant, si seul ce premier temps de séance prend le dessus, la pédagogie active peut se limiter à n'être qu'une mise en action ludique permettant d'apprendre, pour peu que le sujet soit disposé à remobiliser ses savoirs. Dans ce cas, la pédagogie active est affaire de choix « technique », mais elle n'induit pas nécessairement une conception pédagogique d'inspiration constructiviste (Betton, 2013). C'est pourtant ce second temps de réélaboration des savoirs, où le sujet doit « accommoder », « assimiler » (Piaget, 1967), et où des tensions émergent dans la relation ou ailleurs, qui rend pertinentes les fonctions de facilitateur et de régulateur. C'est aussi le temps où, parce que les difficultés incitent à l'apport de réponse de la part du « sachant », l'autonomie du sujet ne s'impose pas naturellement par la situation d'expérimentation mais suppose un positionnement clair, voire un ajustement, du formateur afin d'éviter qu'il reprenne trop nettement possession du savoir par la parole.

Lors des séances portant sur la pédagogie avec les formateurs, j'ai donc usé de méthodes actives. J'ai choisi de placer les apprenants en situation d'observation de la pratique pédagogique dont ils étaient les destinataires à travers les séances que je leur proposais. Déplacer le lien attendu par eux dans nos échanges devint aussi un objet de l'apprentissage, mettant en écho la démarche pédagogique choisie avec l'un des objets d'apprentissage qui nous réunissait.

Je variais les méthodes et les outils proposés d'une séance sur l'autre, moins par souci de rythme que pour donner matière à une analyse critique des séances. Afin de situer le savoir dans la relation qui nous unissait, j'avais profité d'aborder la question du rapport au savoir en séance d'introduction pour annoncer les

convictions pédagogiques qui coloreraient sans doute une grande partie de mes choix et de mes propos. Je précisai que je ne proposerais que mes connaissances, nourries par la culture propre au CNAM qu'ils venaient chercher, insistant sur le fait que je serai une voix parmi d'autres, même s'ils venaient pour écouter cette voix. Mais cette volonté de me distancier d'une parole sachante, incolore et facile à ingérer, produisit peu d'effet. Sans doute même que mon intention ne fut pas comprise à ce moment-là. Un déplacement s'est opéré de manière plus visible suite aux incitations à l'analyse critique, à s'exprimer pour répondre aux questions des pairs, à occuper le tableau pour marquer des citations en début de séance ou pour animer un retour de synthèse. Lors des retours en groupe sur les séances qui venaient de se dérouler, je devenais objet de critique, ouvrant la porte à des discours incontrôlés. De petites phrases pas toujours faciles à entendre se prononçaient aussi ; la tension augmentait même parfois : « Vous parlez trop vite », « la semaine dernière c'était un peu confus », « les consignes n'étaient pas claires », « nous n'avons pas assez de temps sur les cas », « vous êtes trop peu présente dans les sous-groupes ». Si l'insatisfaction s'exprimait comme jamais, le groupe ne désemplissait pas d'une séance sur l'autre, manifestant clairement qu'un glissement s'était opéré dans ma pratique, induisant des effets différents de ceux auxquels j'avais pu m'habituer.

En touchant aux démarches pédagogiques, j'ai réinterrogé la relation initialement attendue formateur/apprenant puis, en la rendant objet de négociation potentiel, j'ai rendu possibles l'expression mais aussi la prise de conscience des tensions intra et interpersonnelles, ce qui, sans doute, est favorable à l'émergence de conflits cognitifs et d'apprentissage potentiel, la remise en cause ne pouvant dissocier totalement niveau relationnel et niveau cognitif. Répondre aux demandes d'apprentissage des apprenants passe parfois par des phases de résistance que le formateur se doit de dépasser[3] sans se détourner du contrat d'apprentissage qu'il a instauré en accord avec les apprenants au départ. Dans ce cas, le formateur impose effectivement son opinion au détriment de celle exprimée par les apprenants afin d'assurer la continuité du cadre initialement posé par la relation d'apprentissage.

Cette démarche ne peut pourtant pas être comparée avec celle qui consiste à mettre en place des méthodes rendant les apprenants actifs dans l'élaboration de savoirs tout en apportant la solution par le mot de la fin du sachant. Si le formateur doit tenir le cadre attendu par la relation contractuelle instaurée entre apprenant et formateur, doit-il pour autant donner à réfléchir lors d'une mise en exercice ou en pratique, puis apporter ses solutions élaborées ? L'apport de savoir théorique devrait rester l'occasion d'une nouvelle réélaboration par les apprenants, et pour cela, être proposé comme une parole théorique et non comme la parole rassurante et non distanciée du formateur.

3. Nous avons développé ailleurs (Ulmann et Brémond, 2013) l'idée d'une résistance parfois nécessaire aux demandes explicites des apprenants.

Se tenir à l'écart des solutions peut parfois créer un malaise impactant la relation. Le formateur maintient son intention jusqu'à renvoyer les apprenants à leurs difficultés, leurs hésitations et leur cheminement. Il ne connaît que sa réponse et ne tient pas à la partager. Cette mise à distance de la parole solutionnante peut contribuer à une redistribution des places dans le cours de la relation. Le formateur fixe le cadre mais manifeste ensuite qu'il ne sait pas tout, facilitant un déplacement dans le processus d'appropriation. Pour être « l'auteur » de mon apprentissage, c'est-à-dire « producteur d'un récit sur mon monde », il faut que je puisse prendre la place de « l'acteur » qui « joue un jeu, dans la stratégie » (Dubar, 2007). L'apprentissage se fait à ce niveau-là. Il n'est pas rare qu'une solution suggérée par le formateur ne soit pas entendue, soit même rejetée, et que plus tard, la même suggestion soit énoncée par un apprenant dans une amnésie totale, comme si elle était formulée pour la première fois. S'en faisant ainsi l'auteur, l'apprenant vient de s'approprier ce qui, jusque-là, était le savoir du seul formateur.

La pédagogie active à l'épreuve

Une fois posée l'intention qui était la mienne, je souhaiterais aborder quelques points critiques apparus dans la mise en œuvre de ces séances.

Le groupe et/ou la scène de l'expérimentation

Je voudrais surtout souligner le rôle fondamental du groupe dans une pédagogie active en salle. Dans ce contexte, la scène professionnelle ne rend pas naturellement actifs les sujets par les problèmes qui se rencontrent et les questions qui peuvent se poser[4]. Les adultes n'ont pas la curiosité des enfants, pour qui tout mouvement de l'environnement est source de questionnement potentiel. Si la pédagogie active renvoie bien à une démarche active – et non pas à la seule mise en place de techniques d'exercices –, les échanges au sein du groupe deviennent alors l'élément catalyseur essentiel d'une pédagogie active.

Il est sans doute utile d'avoir vécu l'expérience du groupe en tant que sujet apprenant pour comprendre à quel point l'échange de paroles avec des pairs peut nous transformer de l'intérieur. Il nous faut entendre ces mots que nous aurions pu lire mais qui furent prononcés au moment opportun, en réponse à nos questionnements immédiats, dans le silence gêné que nous laissons s'installer après une remarque ou une question, laissant trahir une émotion ou un doute qui ouvrent la voie d'une écoute profonde. Il se peut que des suggestions soient émises par un pair qui a rencontré des épreuves passées et qui, sur la base de son vécu, commu-

4. « Les interactions de travail supposent toutes, de la part de ceux qui y participent, des inférences, des constructions de significations, des confirmations ou réfutations pratiques venant réactiver et enrichir un savoir préalable et contribuer à l'action future » (Borzeix et Lacoste, 1991).

nique un peu de son expérience sans pour autant conseiller ou apporter des solutions. Le vécu partagé devient alors une ressource idéale au remaniement subjectif qui s'opère en nous. Il se peut aussi parfois qu'on entende la parole d'un pair qui reformule à haute voix ce qu'il vient de comprendre, comme en réponse immédiate aux problèmes qu'on se posait. La parole échangée entre pairs peut faire renaître les problèmes qui facilitent l'apprentissage par la résolution (Dewey, 1968 ; Charlot, 1997). Le formateur a souvent résolu les problèmes qu'il commente à force de les réexposer. S'il peut user d'exemples, ses propos, souvent, ne posent pas réellement problème, ce qui fait toute la différence.

Dans mon groupe composé d'une quarantaine d'apprenants (ce nombre n'a pas facilité la circulation de la parole), la constitution d'un groupe classe a permis de conjuguer « dynamiques inter et intragroupales avec les dynamiques individuelles », ce qui peut apparaître comme « le garant d'une plus grande productivité pédagogique » (Lenoir, 1995).

Un modèle mais pas de recettes

Au sein de ce groupe, c'est sans doute face à la demande de « recettes à suivre » que j'ai manifesté la plus grande résistance. Aucune méthode prête à l'emploi ne saurait répondre à la diversité des situations que rencontreront les futurs formateurs. Mais surtout, je me suis refusée à entraîner les apprenants dans une démarche applicationniste, qui réduirait non seulement la portée des actions mais aussi l'intelligence humaine. Mon inquiétude était de conforter un système de production dans lequel les individus soient restreints à la prise en compte de leurs gestes mesurables et évaluables, étouffant la créativité et la vitalité, même si, comme l'ont montré Crozier et Friedberg (1977), l'excès de règles de fonctionnement va favoriser des comportements en marge déviants, prouvant l'impossibilité d'un formatage totalitaire[5]. Derrière ce refus de proposer des « recettes à appliquer », il y a donc une position de principe basée sur des valeurs qui me sont personnelles et qui, sans doute, tiennent insuffisamment compte du besoin des participants d'être rassurés. Car si les apprenants savent que les recettes toutes prêtes ne leur permettront pas de résoudre les problèmes qu'ils rencontreront sur le terrain sans un remaniement, certains expriment un besoin d'être rassurés sur la possibilité de maîtriser, au moins en théorie, une situation. Satisfaire à ce besoin de réassurance n'est pas sans impact sur la capacité d'apprentissage, Bandura (2003) l'a largement démontré.

Dans tous les cas, il importe de fournir des modèles qui facilitent l'élaboration de la pensée et des solutions aux problèmes rencontrés. Certes, l'expérience

5. « Le totalitarisme, en effet, n'est rien d'autre qu'une pensée incapable de se comprendre elle-même comme "appauvrissement méthodologique de la réalité" et qui, ne pouvant supporter l'existence de ce qu'elle a décidé de ne pas prendre en compte, cherche à la réduire, voire à l'anéantir » (Meirieu, 1987, p 164-165).

permet de théoriser, et donc de proposer des modèles qui sont alors des guides volontairement génériques que chaque sujet devra remanier en fonction d'un cas particulier. Le modèle n'est pas une recette à suivre, c'est plutôt une source d'inspiration qui invite à une réélaboration personnelle en fonction d'une situation rencontrée. Comme le rappelle Meirieu (2013), « la réalité humaine est trop complexe pour que nous puissions y agir sans la réduire ». L'apport d'une théorie qui ne prétend pas être une solution simple à un problème donné mais se présente déjà comme un filtre du réel, suppose, pour celui qui l'entend, de l'exploiter, de l'adapter, de la remanier, d'agir dessus de manière inédite pour pouvoir en faire usage. Le sujet se trouvant alors « contraint d'utiliser sa propre intelligence » (Rancière, 1987).

C'est à ce niveau que j'ai éprouvé des difficultés de dialogue avec certains participants. Devant le besoin de recettes, certains étaient tentés d'appliquer les modèles aux situations, coupant toute la distance réflexive que ce type de support exige. Lorsque je présente un modèle de l'approche cognitive de l'apprentissage inspiré de Chevalier (2004) – avoir un projet moteur, prendre une décision, anticiper les erreurs, pratiquer, évaluer, renouveler la pratique... –, je mesure l'enthousiasme du groupe à pouvoir imaginer concrètement comment élaborer une « bonne » séance de formation en suivant les étapes décrites par l'auteur. Et lorsque je demande si toutes leurs formations suivront désormais ce modèle, j'espère les entendre répondre que cela est difficilement concevable !

Qu'en est-il du formateur ?

Dans le cadre d'une pédagogie active, le rôle du formateur est de « faciliter » (Vygotski, 1985) la démarche d'apprentissage de l'apprenant. « Dans la situation scolaire traditionnelle, le savoir est pouvoir [alors que] en pédagogie des adultes, le savoir est une fonction d'aide technique » (Mucchielli, 1972). Faut-il en déduire que former des adultes plutôt que des enfants, en sortant des situations traditionnelles de classe, implique un usage du savoir qui n'est pas associé au pouvoir du « maître » ? Par définition, en pédagogie active, l'apprenant est le véritable maître du savoir. Un peu moins de deux pages sont consacrées par Mucchielli, dans son ouvrage de référence sur les méthodes actives, à la question du positionnement formateur/apprenant. Dans la plupart des articles de pédagogie, cette question est traitée selon la même ligne de conduite. Le formateur doit se positionner en humilité, il doit guider sans imposer. Mucchielli rappelle que « la définition du rôle exige une disponibilité, une ouverture, un sens de la responsabilité et un souci de la liberté d'autrui que résume l'expression "être au service des stagiaires". Il est somme toute culpabilisant de constater que je ne ne suis parvenu qu'occasionnellement à tenir cette position avec le groupe d'apprenants que j'ai suivis ». Mucchielli poursuit en énonçant que, « inévitablement, des problèmes de

personne se poseront, surtout si l'enseignant a un complexe de supériorité, une volonté de puissance plus ou moins compensatoire d'autres impuissances, et s'il trouve dans la voie de l'autorité fonctionnelle le moyen détourné de satisfaire une soif d'autorité tout court ». J'en déduis que mes difficultés sont liées à un complexe de supériorité, et que sans cette soif de pouvoir, je devrais parvenir à être la facilitatrice que je dois devenir pour pouvoir user de méthodes actives.

Cette question ne peut être résolue aussi simplement, en la ramenant à un problème de personne. Force est de constater que si les formateurs sont nombreux à dire se positionner en facilitateurs et non pas en maîtres lorsqu'ils usent de pédagogie active, ou même parfois tout simplement quand il sont formateurs d'adultes, leurs pratiques révèlent des positionnements dominants allant de la reprise en main sur la fin d'une synthèse par un groupe jusqu'à la conduite d'une séance de bout en bout.

Face à un groupe de grande taille, j'ai fréquemment usé de mon statut pour reprendre en main le groupe dès lors qu'il m'échappait. Une parole et un geste ramènent le silence parmi quarante autres paroles. Il m'a fallu réagir au départ, comme très souvent, à une demande de consignes mais aussi à une demande de réponses très pressante. Il m'a fallu asseoir une légitimité face à des inconnus, non seulement par l'usage de bienveillance mais aussi en manifestant une maîtrise du sujet abordé. Je me suis présentée à travers une séance d'introduction qui, tout en énonçant que je me positionnerai en accompagnatrice, fournissait des clés de lecture des situations et asseyait ma maîtrise du savoir en jeu. Certes, la situation que je vivais était plus proche d'une situation d'enseignement à des adultes que de formation à proprement parler, mais il n'en était pas autrement pour ma part dans les autres situations de formation vécues. Je prends même parfois plaisir à reprendre la main sur le groupe. Par exemple, lors de la dernière séance, les apprenants ont noté sur un schéma à compléter tous les thèmes qui avaient été abordés en cours. « On ne se rendait pas compte qu'on avait fait tout ça », dirent-ils, surpris de l'ensemble des savoirs mobilisés et prenant conscience par eux-mêmes de leur apprentissage. Si cet exercice était destiné à leur faire mettre des mots sur leurs acquisitions en vue de faciliter l'apprentissage, il avait également pour fonction centrale de me rassurer sur mon rôle.

Je voudrais mentionner aussi les fins de séances où j'occupe la parole, dans l'énoncé d'un savoir facile qui se déverse par le propos qui fascine, lors de formulations improvisées. Au-delà des grands discours, rares sont les formateurs qui se privent de ce temps de parole au cours duquel il s'agit non pas d'imposer son savoir en coupant la possibilité à l'apprenant d'élaborer le sien propre, mais de s'octroyer une position qui rassure tout le monde et qui est souvent attendue.

Enfin, il m'a fallu entendre les remontrances, sans y répondre systématiquement, m'appuyant sur une confiance personnelle en ma pratique, indépendamment du reflet que me renvoyaient les apprenants. Lors d'un exercice de simulation

portant sur « l'analyse des pratiques », ils eurent l'occasion de revenir sur l'analyse critique des séances que nous vivions ensemble. Très clairement, il me fut impossible de recueillir, ce jour-là, tout ce qui s'exprimait de mécontentement ou de besoin de reconnaissance chez trente-huit apprenants. Tout laisser s'exprimer serait revenu, non pas à assumer ma posture d'humilité, mais à me laisser noyer sous l'abondance des propos. En jonglant entre une posture de maître et celle de facilitateur distancié, j'ai laissé émerger des contradictions qui, si elles sont plus favorables en apprentissage qu'en situation de maîtrise absolue, ont dû ensuite être canalisées et mises en cohérence.

Et l'apprenant ? « Actif » ?

On ne peut évoquer le positionnement relationnel du formateur sans évoquer celui de l'apprenant, car leur influence est réciproque et simultanée. Pris dans le cadre d'échanges formatifs qu'ils acceptent et dont ils connaissent certaines règles, les « acteurs » jouent un rôle qu'ils influencent en même temps qu'ils y sont soumis. Le formateur peut souhaiter être le facilitateur de l'apprentissage, mais il ne pourra adopter la posture de retrait adéquate que si l'apprenant ne l'entraîne pas, *via* ses propres représentations de ce qu'est une formation, à se positionner en maître expert. Car les apprenants sont nombreux à exprimer des attentes d'expertise de la part du formateur. La question du positionnement relationnel dans l'échange pédagogique peut ainsi devenir une lutte du formateur afin de se dégager de la place de maître qu'on tend à lui attribuer d'emblée. Il affirme alors à nouveau, paradoxalement, par ce refus de la scène établie, la posture du sachant, celui qui sait malgré les autres ce qui est bon pour l'apprentissage du groupe. Comme le souligne encore Lenoir (1995) : « S'il n'est plus le maître des savoirs, [le formateur] est encore un vecteur et un moyen d'accès à l'autonomie, ce qui confère malgré tout à son activité une valeur et une charge symbolique et pratique importantes. » Le formateur est maître aussi parce que l'apprenant le souhaite et parce que la scène de l'apprentissage l'exige en partie. Pour que la relation ne se fige pas dans un positionnement maître/apprenant impropre à une pédagogie active, apprenants et formateurs doivent nécessairement réinterroger de manière consciente le lien qui les unit. « D'où l'importance d'une perpétuelle réflexion sur soi [le formateur] afin de déjouer les phénomènes et le souhait classiques de dépendances de disciples zélés, afin de déceler les probables identifications et les possibles transferts qui facilitent dans un premier temps les acquisitions mais qui, à terme, deviennent des obstacles, par omission de la dimension critique, à l'accès non guidé aux savoirs, à leur appropriation, à leur dépassement et à leur production » *(ibid.)*.

Vouloir déplacer ce lien de dépendance revient à se positionner non pas en maître des savoirs mais plutôt, en amont, en maître du cadre, celui qui sait ce qui est bon pour qu'il y ait apprentissage. S'il est vrai que « l'on réfléchit mieux

comme acteur que comme spectateur » (Chaubet, 2013), j'ai pu ressentir à plusieurs reprises que les apprenants souhaitent être passifs, non seulement parce qu'ils pensent que la relation pédagogique doit fonctionner ainsi, mais parce qu'ils en manifestent le désir, pour cause de fatigue ou de désengagement momentané. Me remémorant mes expériences d'apprenante, je me souviens avoir été réfractaire à une pédagogie active dans laquelle je m'étais trouvée embarquée. Il m'est arrivé d'éprouver des situations de blocage parce que les propos me heurtaient et me donnaient envie de fuir. Je peux cependant clairement distinguer cette sensation d'opposition et celle que j'ai ressentie un jour où la pédagogie active me fut imposée, m'incitant à participer alors que je n'avais aucunement l'intention de me remettre en cause à ce moment-là. Dans le premier cas, je finis par retourner en formation car je sentais que le blocage ressenti faisait partie de mon propre processus d'apprentissage, voire d'accommodation. Dans le deuxième cas, j'aurais vivement souhaité que l'on me laisse observer sans rien faire.

Au cours d'une séance, alors que j'avais mis en scène les apprenants dans un dispositif qui les incitait presque systématiquement à la réflexivité et à l'engagement, plusieurs ont témoigné de leur difficulté à occuper constamment une place, ni agréable ni facile, d'apprenant actif. J'ai le souvenir de pupitres en formation professionnelle indiquant : « La qualité de la formation dépend aussi de vous, soyez acteur de votre formation. » Quiconque éprouve régulièrement les pédagogies actives sait que le « tout actif » est épuisant, et intègre finalement peu le rythme d'apprentissage des apprenants.

Conclusion

On peut guider l'apprenant dans ses apprentissages tout en s'efforçant de préserver son autonomie dans l'élaboration de ses savoirs. Si le cadre fixé par le formateur n'est pas exempt de directivité, il peut être pertinent de laisser ce cadre s'ajuster en fonction des situations rencontrées avec les apprenants, afin de favoriser un relationnel propice à l'élaboration cognitive. Il est difficile de séparer hermétiquement le cognitif et le relationnel. Par ailleurs, il est possible d'adopter une posture d'humilité, en évitant de prendre le pouvoir, tout en maintenant ce cadre directif. Mais nous pouvons parfois prendre le pouvoir pour rassurer le groupe et nous-même sur notre fonction. Les enjeux relationnels se situent donc à différents niveaux dans une situation d'apprentissage guidé : le maintien d'un cadre lié à la situation de formation qui réunit les participants ; la gestion du cadre lié aux situations d'apprentissage rencontrées ; l'élaboration des savoirs et le lien relationnel à proprement parler. L'importance ici est sans doute de ne jamais croire avoir réglé la question du positionnement à l'apprenant dans l'usage d'une pédagogie active, et donc de nourrir constamment une réflexion pédagogique sur sa propre posture dans la mise en œuvre d'une pédagogie dite active.

Le risque serait d'asseoir à nouveau des positions stables au point que les apprenants n'auraient plus qu'à se laisser glisser dans leur rôle « actif ». Or, les enjeux de transformation de l'individu qui sous-tendent nos pratiques de formateurs sont clairs. En touchant à la démarche pédagogique choisie en formation, qu'on le veuille ou non, on ne se contente pas de proposer une méthode, on amène immanquablement l'individu à penser sur soi, sur sa manière de conduire des relations professionnelles, d'interagir, de prendre des décisions, de se positionner par rapport à son entourage. Les choix pédagogiques proposés occupent aussi leur part de fonction sociale. Se refuser aux recettes à appliquer et aux positionnements préétablis qui neutralisent la réélaboration des savoirs, c'est se refuser à former à la tâche et au métier pratiqué isolément. C'est ne pas vouloir réduire le lien travail/formation à une dimension techniciste individuelle, et donc intégrer une dimension collective dans la démarche qui accompagne le développement des compétences. A partir de là, l'individu réinterrogera à sa manière la place dans le système qu'il occupe. Selon cette acception (Jobert, 2000 ; Santelmann, 2015), ce qui sera appris ne peut être évalué uniquement à la lumière de savoir-faire acquis individuellement, tout comme le métier ne se réduit pas à cela. ◆

Bibliographie

ADAM, J.-M. 1997. « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre ». *Revue belge de philologie et d'histoire.* Vol. 75, n° 3, p. 665-681.
BANDURA, A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles, De Boeck.
BETTON, E. 2013. « Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes ». *Education permanente.* N° 197, p. 161-174.
BORZEIX, A. ; LACOSTE, M. 1991. « Apprentissage et pratiques langagières : perspectives sociolinguistiques ». *Dans :* D. Chevallier (dir. publ.). *Savoir faire et pouvoir transmettre.* Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, p. 23-31.
CHARLOT, B. 1997. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
CHAUBET, P. 2013. « Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience ». *Education permanente.* N° 196, p. 53-64.
CHEVALIER, N. 2004. *Apprentissage moteur et processus d'apprentissage.* Université du Québec. www.er.uqam.ca/nobel/rl21110/pdf/2-apprentissage%20moteur%20et%processus%20d%27apprentissage.pdf
CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E. 1977. *L'acteur et le système.* Paris, Le Seuil.
DEWEY, J. 1968. *Expérience et éducation.* Paris, Armand Colin.
DUBAR, C. 2007. « Les sociologues face au langage et à l'individu ». *Langage et société.* N°121-122, p. 29-43.
FREINET, C. 1943. *Œuvres pédagogiques. 1. Essai de psychologie sensible appliquée*

à l'éducation. Paris, Le Seuil, 1994.
JOBERT, G. 2000. « Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes ». *Education permanente.* N° 143, p. 7-28.
LENOIR, H. 1995. « Pédagogie des adultes ». *Savoirs.* N° 7, p. 633-657.
MEIRIEU, P. 1987. « Guide pour l'élaboration méthodologique d'une situation problème ». *Apprendre, oui... mais comment ?* Paris, ESF, p. 164-179
MEIRIEU, P. 2013. *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés.* Paris, ESF.
MUCCHIELLI, R. 1972. *Les méthodes actives.* Paris, ESF.
PIAGET, J. 1967. *Psychologie de l'intelligence.* Paris, Armand Colin.
RANCIÈRE, J. 1987. *Le maître ignorant.* Paris, Fayard.
SANTELMANN, P. 2015. « Retrouver des repères pédagogiques ? ». *Education permanente.* N° 203.
ULMANN, A.-L. ; BRÉMOND, C. 2013. « Que faire de la qualité en formation quand le travail s'en mêle ? ». *Dans :* D. Lhuilier (dir. publ.). *Qualité du travail, qualité au travail.* Toulouse, Octarès.
VYGOTSKI, L.-S. 1985. *Pensée et langage.* Paris, Editions sociales.