

Colloque

Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur

Les pédagogies actives : enjeux et conditions

Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique)
24, 25 et 26 janvier 2007

Compte rendu libre de **Marie-Agnès Détourbe et Patrice Venturini**

SUP université Paul Sabatier – Toulouse 3

Les pédagogies transmissives classiques sont inopérantes pour une partie des étudiants : elles exigent en effet de leur part de « *penser au rythme du discours magistral, de manière largement autonome et d'opérer sur les savoirs de manière essentiellement symbolique et abstraite* » (P. Perrenoud), sans relation avec des objets et des situations concrètes.

Aussi, des pédagogies qui rendent l'étudiant acteur de ses apprentissages (pédagogies actives) peuvent constituer une réponse aux limites des pédagogies traditionnelles. L'objectif pour l'étudiant est, à travers la résolution de problèmes ou la mise en œuvre de projets, non seulement de s'approprier des savoirs mais aussi d'être capable de les mobiliser en situation. Assimiler des connaissances et construire des compétences disciplinaires et transversales constitue bien le double enjeu de la formation comme on peut le voir dans les exemples ci-dessous :

- Enseignement des langues (école d'ingénieurs) :

Les étudiants élaborent une revue de presse : chaque étudiant propose des articles dont certains sont sélectionnés en groupe après discussion argumentée ; chaque étudiant rend compte de l'un d'entre eux et les textes produits sont améliorés en temps réel par un groupe comité de lecture. Les objectifs sont de pratiquer la langue dans une situation fonctionnelle et de travailler en collaboration.

- Initiation à l'enseignement des sciences à l'école (module de sensibilisation professionnelle en L2 sciences) :

Chaque groupe de deux ou trois étudiants mène à bien dans une classe du primaire une séquence d'enseignement sur un thème donné : après une première visite d'observation en classe, les étudiants rédigent leur projet. Pour cela, ils bénéficient d'une aide bibliographique et de repères sur la gestion d'une séquence fournis en cours magistral. Le projet est alors soumis au professeur d'école concerné qui le critique et le valide. Après l'avoir mis en œuvre dans la classe, les étudiants rédigent un compte rendu sous forme de rapport évalué.

- Enseignement en hydraulique (école d'ingénieurs) :
Cinq groupes d'étudiants doivent résoudre chacun un problème différent (énigme) pour acquérir des connaissances sur un sujet donné, nouveau pour eux. Après présentation du dispositif et du contrat pédagogique, les étudiants, encadrés par l'enseignant, travaillent pendant plusieurs séances à la résolution des problèmes. Celui-ci dispense ensuite un cours permettant de restructurer les savoirs et savoir-faire mis en jeu lors de la phase précédente. Les étudiants sont évalués à la fois collectivement par la résolution d'un problème de même type et individuellement à partir de réponses à des questions théoriques.

Ces activités nécessitent, de la part de l'enseignant, un certain nombre de savoir-faire leur permettant de :

- garantir les apprentissages initialement prévus en orientant un projet pour travailler certaines compétences plutôt que d'autres ;
- garantir une logique de formation pour tous en équilibrant les tâches entre les étudiants en fonction de leurs potentialités, en faisant en sorte que tout le monde travaille et apprenne quelque chose ;
- favoriser l'analyse par les étudiants de leur activité en les aidant à identifier les ressources mobilisées, les stratégies utilisées, les obstacles intellectuels rencontrés, etc. ;
- favoriser la perception par les étudiants des savoirs appris comme outils d'action en les aidant à prendre la mesure de ce qu'ils savent, de ce qu'ils peuvent en faire dans un contexte professionnel ou personnel.

La mise en œuvre de pédagogies actives pose un certain nombre de questions relatives à :

- La définition des compétences à acquérir : les pédagogies actives mettant en jeu la construction de compétences, elles nécessitent donc en amont une réflexion conduisant à définir les compétences à acquérir proposées éventuellement sous forme de référentiels ; en outre, il est intéressant de prendre en compte et d'analyser la façon dont les compétences consignées dans ces référentiels peuvent s'articuler avec les conditions de leur appropriation (facteurs psycho-sociologiques, motivationnels, etc.).
- L'évaluation des compétences : y a-t-il un choix à opérer dans les compétences à évaluer (et alors sur quels critères) ou faut-il les évaluer toutes ? Quelles modalités utiliser pour les évaluer (par exemple comment évaluer individuellement un étudiant travaillant en groupe) ? Doit-on évaluer des savoir-être et si oui comment ? Comment évaluer des

connaissances disciplinaires acquises au sein d'un projet ? Les modalités classiques sont-elles pertinentes dans ce contexte ?

- La constitution des groupes de travail : vaut-il mieux des groupes homogènes (dans ces groupes d'étudiants de même niveau, tout le monde peut être également actif au sein du groupe mais chaque groupe va tirer des profits très différents de l'activité) ou hétérogènes (les étudiants étant de niveau différent, seuls les plus à même d'accomplir la tâche vont s'investir et tirer profit de l'activité).
- La contradiction entre une logique de réussite et une logique de formation : pour qu'un projet aboutisse, il est souvent plus efficace de confier un maximum de tâches aux étudiants qui ont déjà des connaissances et des compétences alors que pour que celui-ci soit un outil de formation, il est préférable de confier des tâches à ceux qui ont le plus besoin de construire et de mobiliser les compétences appropriées.
- La mise en jeu d'aptitudes socialement situées : développer un projet, résoudre un problème ouvert, se situer dans un groupe, y prendre des risques en y étant acteur, analyser l'avancement du travail et réguler les activités, etc., est plus facile quand on est issu d'un milieu où ces comportements sont fréquemment mis en jeu et valorisés. Les pédagogies actives pourraient donc nourrir une certaine forme d'élitisme.

Les pédagogies actives, nées il y a plusieurs dizaines d'années dans l'enseignement primaire, sont maintenant mises en œuvre dans l'enseignement supérieur. À ce niveau elles sont largement utilisées à l'étranger et elles commencent à faire partie des techniques de formation courantes dans les écoles d'ingénieurs françaises ; par contre, on ne les voit que timidement apparaître dans nos universités. Si elles ont un intérêt incontestable, on a pu voir qu'elles présentent aussi des difficultés de mise en œuvre (compétences particulières de l'enseignant, environnement de travail particulier, etc.) et qu'elles posent un certain nombre de questions encore sans réponse.

Il n'est donc pas opportun de développer une « religion de l'activité » au détriment de modèles pédagogiques plus traditionnels mais plutôt de trouver un équilibre, à travers la mixité des méthodes pour favoriser l'acquisition des compétences que les étudiants doivent avoir en fin de formation universitaire.