

## Pédagogies actives et internationalisation

*Metodologias da pedagogia ativa e internacionalização*

*Active pedagogy methodologies and internationalization*

Anas Zaytouni<sup>1</sup>  
Haute Ecole Francisco Ferrer

**Résumé :** Historiquement, les écoles se revendiquant des pédagogies actives nourrissaient l'espoir de promouvoir l'émancipation des classes populaires et de contribuer ainsi à l'accès à une éducation de qualité pour tous, susceptible de transformer les sociétés humaines. Au fil du temps, ces écoles ont investi de nouveaux environnements éducatifs pour se déployer désormais dans des contextes sociopolitiques plus hétérogènes. Ce faisant, le projet de démocratisation originel semble peu à peu céder sa place à des dérives d'inspiration néolibérales soupçonnées de favoriser une forme d'adéquationnisme avec les attendus de l'économie de marché. Cette tendance semble s'inscrire dans un processus d'internationalisation plus global. C'est dans ce contexte que nous partageons l'état de nos réflexions de praticien sur ce phénomène d'internationalisation des pédagogies actives en évoquant la création du premier cursus de formation continue universitaire destiné aux enseignants en exercice : le certificat universitaire en pédagogies actives. Un certificat dont la prochaine expansion extra-européenne vise à répondre à un besoin de positionnement institutionnel à la fois éthique, solidaire et humaniste.

**Mots-clés :** Pédagogie active; Internationalisation; Ingénierie pédagogique; Formation des enseignants; Système éducatif belge.

**Resumo:** Historicamente, as escolas que se afirmavam serem de metodologias ativas alimentavam a esperança de promover a emancipação das classes trabalhadoras e, assim, contribuir para o acesso à educação de qualidade para todos, sendo capaz de transformar as sociedades humanas. Ao longo do tempo, estas escolas investiram em novos ambientes educativos para agora serem implantadas em contextos sociopolíticos mais heterogêneos. Nesse sentido, o projeto original de democratização parece dar lugar às derivas de inspiração neoliberal, suspeitas de favorecer uma forma de adequação às expectativas da economia de mercado. Esta tendência parece fazer parte de um processo de internacionalização mais global. É neste contexto que compartilhamos nossas reflexões como profissionais sobre esse fenômeno de internacionalização das metodologias de pedagogia ativa, discutindo a criação do primeiro curso universitário de formação continuada destinado a professores em exercício: o certificado universitário em metodologias de pedagogia ativa. Este certificado que terá uma expansão extra-europeia em breve pretende responder a uma necessidade de posicionamento institucional que seja ao mesmo tempo ético, solidário e humanista.

**Palavras-chave:** Metodologia ativa; Internacionalização; Engenharia pedagógica; Formação de professores; Sistema educacional belga.

---

<sup>1</sup> Docteur en sociologie de l'éducation, Directeur du Département pédagogique de la Haute Ecole Francisco Ferrer (HEFF), Bruxelles, Belgique. E-mail: [anas.zaytouni@he-ferrer.eu](mailto:anas.zaytouni@he-ferrer.eu); ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0041-172X>.

**Abstract:** Historically, schools that claimed to have active methodologies fostered the hope of promoting the emancipation of the working classes and, thus, contributing to access to quality education for all, being capable of transforming human societies. Over time, these schools invested in new educational environments to now be implemented in more heterogeneous sociopolitical contexts. In this sense, the original democratization project seems to give way to neoliberal-inspired drifts, suspected of favoring a form of adaptation to the expectations of the market economy. This trend appears to be part of a more global internationalization process. It is in this context that we share our reflections as professionals on this phenomenon of internationalization of active pedagogy methodologies, discussing the creation of the first university continuing education course aimed at practicing teachers: the university certificate in active pedagogy methodologies. This certificate, which will soon have an extra-European expansion, aims to respond to a need for institutional positioning that is at the same time ethical, supportive and humanistic.

**Keywords:** Active methodology; Internationalization; Pedagogical engineering; Teacher training; Belgian educational system.

---

**Received on:** August 30, 2023

**Accepted on:** January 11, 2024

---

## Introduction

Les pédagogies actives/alternatives selon les appellations retenues ont le vent en poupe. Également connues sous le vocable générique de « méthodes actives », elles englobent en réalité un vaste sous-ensemble de principes, de pratiques et de doctrines éducatives d'inspirations philosophiques variées. Parmi les précurseurs de ce mouvement qui rassemble des psychologues, des philosophes mais aussi des pédagogues, on peut citer les premières figures historiques telles que Rousseau et son éducation libertaire ou encore Pestalozzi. Des penseurs dont l'influence a su perdurer.

Plus proche de nous, au début du 20<sup>e</sup> siècle, les pédagogies actives/alternatives ont connu un développement plus sensible, sous l'influence de pionniers tels que Ferrière, Decroly, Claparède, Cousinet, Freinet mais aussi Montessori ou Waldorf en Europe, ainsi que de Dewey, Neill, Kilpatrick, Parkhurst et Washburne (auto-apprentissage) aux États-Unis et dans le monde anglo-saxon, sans prétendre ici à l'exhaustivité.

Se déployant dans un système éducatif belge caractérisé par sa logique de quasi-marché et les inégalités scolaires qu'il recèle et perpétue, les pédagogies actives/alternatives prennent de l'ampleur dans l'offre scolaire contemporaine. Se revendiquant comme les dépositaires des intentions de leurs fondateurs, à savoir l'émancipation des classes populaires par l'accès à une éducation de qualité ; elles se déploient désormais dans des contextes sociologiques plus hétérogènes en Belgique et partout dans le monde.

Ces nouveaux terrains d'expérimentations des pédagogies actives/alternatives sont parfois adossés à des projets de recherche menés conjointement avec les universités qui s'intéressent à la transposition de ces différents modèles dans des écosystèmes sociologiques différents de leur environnement d'apparition.

### **L'éducation, un bien universel**

L'éducation est un bien universel qui demeure de nos jours inégalement distribué. Cette assertion semble presque relever du truisme. En effet, lorsqu'on examine les objectifs stratégiques prioritaires liés au développement durable édictés par l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 2015, l'un d'entre eux vise explicitement, d'ici à 2030, à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Cette finalité ambitieuse dont on devine qu'elle relève davantage de l'utopie sociale que du projet concret sert pourtant actuellement de balise aux plans stratégiques internationaux en matière d'éducation et de formation. Des planifications qui font l'objet de pilotages supranationaux qui constituent autant de manifestations concrètes des processus d'implémentation des nouvelles politiques éducatives.

In fine, l'objectif sous-jacent de ces formes de régulations post bureaucratiques consiste à valoriser le capital humain des individus à des fins diverses. Un capital humain dont l'économie de l'éducation a établi que l'augmentation était étroitement corrélée au développement économique et à la croissance d'un pays, notamment à travers son produit intérieur brut.

L'éducation est donc un bien universel, mais les politiques éducatives censées œuvrer à sa diffusion ne sont pas toutes empreintes de philanthropisme, loin s'en faut. Prétendre à cette forme d'universalité demeure, dans les faits, un vœu pieu.

Néanmoins, cet idéal constitue toujours une aspiration sociale légitime des peuples et un défi éminemment caractéristique de la complexité des sociétés modernes telle que la décrit Edgar Morin dans sa *Pensée complexe*.

Dans un contexte de mutations permanentes, accru par les effets d'une mondialisation qui rend les systèmes éducatifs perméables (vulnérables ?) aux contingences sociopolitiques et environnementales, l'accès à une éducation de qualité pour tous reste à ce jour trop inégal selon les régions du monde où l'on naît. Force est de constater qu'il subsiste des inégalités socioculturelles conséquentes aux effets délétères sur la cohésion sociale. Citons à titre illustratif les disparités liées au genre, aux appartenances ethnoculturelles, aux identités

sexuelles, aux confessions religieuses, aux lieux de résidence, aux nationalités ou encore au statut relatif au droit au séjour et aux situations de handicap (UNESCO, 2021).

Celles-ci sont encore exacerbées par l'émergence d'une forme de nouvel ordre éducatif mondial (Laval et Weber, 2002) dont les effets directs se laissent entrevoir avec de plus en plus d'acuité sur les déterminismes sociaux. Le virage néolibéral dans le champ de l'éducation entamé à la fin des années 1980 ayant généré un déclin progressif du monopole de l'État sur les questions socio-éducatives et l'apparition d'une multitude d'acteurs, internationaux, supranationaux et privés (Au et Ferrare, 2015 ; Ball, 2012).

Depuis cette époque, les systèmes éducatifs nationaux sont devenus le lieu d'expression de diverses réformes sociopolitiques d'inspiration néolibérale (Gulson, 2011 ; Jahnke *et al.*, 2019 ; Giband *et al.*, 2020), tandis que les États se voient toujours davantage évalués et mis en concurrence du point de vue de leurs performances scolaires respectives (Chatel, 2013).

Faisant écho aux récents travaux sur la néolibéralisation des systèmes éducatifs et les répercussions socio spatiales de ce processus à différentes échelles (Cucchiara, 2013 ; Audren, 2015 ; Giband *et al.* 2020 ; Nafaa, 2021), nous constatons que cette néolibéralisation de l'éducation et de la formation, se laisse également observer par le biais de processus de privatisation insidieux, à plus forte raison lorsqu'on concentre l'analyse sur une série de missions historiquement dévolues à l'école publiques (prise en charge des difficultés d'apprentissage et/ou de la remédiation).

Une autre manifestation concrète de ce phénomène global réside dans l'intégration croissante de logiques marchandes d'inspiration managériale dans le champ socioéducatif. Celles-ci envahissent la sphère de l'éducation sur les aspects liés à l'évaluation (des cursus, des apprenants et des enseignants) et à la *qualité* érigée en nouvelle norme étalon.

Ces tendances majeures s'inscrivent de surcroît dans un paradigme de reddition de compte accru dérivé des logiques d'accountability anglo-saxonnes. Celles-ci concernent certes principalement l'enseignement supérieur, mais également l'enseignement obligatoire (préscolaire, primaire et secondaire), englobant donc de manière transversale l'intégralité des niveaux des systèmes éducatifs envisagés. De nombreux travaux scientifiques, issus de la sociologie critique et des sciences de l'éducation principalement, se sont penchés récemment sur ces transformations (Félouzis *et al.*, 2013). Ils pèchent toutefois parfois par manque de triangulation des données provenant des secteurs publics et privés de l'éducation, d'une part, et par un cloisonnement des niveaux d'analyse distinguant l'enseignement primaire, secondaire et universitaire, d'autre part. La mise en perspective critique des travaux sur les pays du Nord et ceux du Sud est encore plus rare dans la littérature scientifique spécifique

encore émergente (Giband *et al.*, 2020). Ces biais méthodologiques ne concourent pas à une appréhension systémique du phénomène et élude certaines dimensions interdépendantes. De plus, ces recherches restent assez peu tournées vers l'analyse des espaces territoriaux concernés par ces transformations profondes. Ceux-ci demeurent le plus souvent envisagés comme des contextes contingents plutôt que comme de véritables territoires structurés autour, entre autres mais pas uniquement, d'une offre éducative. Ce constat est corroboré par divers travaux mêlant sociologie de l'éducation et anthropologie urbaine sur les problématiques de ségrégation scolaire (Felouzis, 2013).

Cet article s'inscrit dans le thème de l'internationalisation de certains paradigmes éducatifs et plus précisément dans celui du déploiement croissant des pédagogies actives. Son originalité consiste à tenter une mise en perspective du phénomène de diffusion des pédagogies actives dans le monde depuis le contexte bruxellois (capitale de l'Europe) et leur dévoiement progressif au profit de logiques mercantiles. Nous illustrerons également les réponses conjoncturelles apportées à cette aporie structurelle au départ d'une initiative locale : la création d'une formation pédagogique innovante sur les pédagogies actives.

Plus précisément, nous expliquerons comment la création d'un cursus de formation spécifiquement dédié aux pédagogies actives a été pensé comme une réponse aux potentielles dérives mercantiles qui entourent ce champ. Nous expliciterons enfin comment l'élaboration de ce cursus et la diffusion de son modèle peut s'inscrire dans une forme d'internationalisation soucieuse de promouvoir des valeurs d'équité et de démocratisation.

Parvenu à ce stade de la réflexion, il semble nécessaire de préciser notre positionnement épistémologique. En effet, nous dirigeons un département pédagogique d'une *Haute École*<sup>2</sup> située au cœur de Bruxelles qui forme des futurs enseignants. Il va de soi que notre propos doit dès lors s'envisager comme celui d'un praticien conscient des biais que suscite l'abord de telles questions depuis une posture professionnelle managériale.

Sans sacrifier ici à un débat de fond sur les exigences de la neutralité axiologique wébérienne, rappelons que l'analyse sociologique contemporaine s'établit de plus en plus en relation directe à partir l'objet et/ou avec les acteurs rompant avec l'historicité extérieure du chercheur vis-à-vis du milieu investigué. C'est ainsi que se rapprocher au plus près de la réalité de terrain des acteurs éducatifs, de leurs pratiques et de leurs systèmes de représentations constitue une démarche sociologique légitime moyennant la nécessaire rupture épistémique avec l'objet étudié. Le format de la présente réflexion et les précautions

---

<sup>2</sup> Les Hautes Écoles sont des établissements d'enseignement supérieur belges non universitaires que se distinguent des universités pour ces études plus courtes (3 ans au lieu de 5) et moins coûteuses. Leur approche pédagogique est plutôt concrète, pragmatique et axée sur l'aspect pratique du métier, alors que l'approche des universités est plutôt théorique et abstraite.

posées d'emblée, nous autorise donc à nous écarter un instant de notre traditionnelle réserve institutionnelle au profit d'un positionnement politique un peu plus assumé.

Contextualisons quelque peu notre propos. Nous assistons depuis plusieurs années à la multiplication d'écoles se revendiquant des « pédagogies actives » en Europe et ailleurs dans le monde depuis le niveau fondamental jusqu'à l'université.

Dans l'enseignement supérieur, on constate concomitamment à cet essor, à l'émergence structurées de *hubs éducatifs* qui usent des pédagogies actives comme d'un argument marketing renforçant leur attractivité auprès du grand public. Ces *hubs* consacrés spécifiquement à l'éducation se déclinent partout dans le monde, en Asie (Singapour, Hong Kong, Malaisie, Indonésie), au Moyen-Orient (Émirats Arabes Unis, Qatar, Bahreïn), mais aussi en Amérique latine (Brésil, Mexique, Argentine). Ceux-ci émanent la plupart du temps d'initiatives privées et font désormais valoir le recours aux pédagogies actives comme un élément central de leur stratégie identitaire. Nous nous proposons donc de réfléchir à la manière dont le paradigme des pédagogies actives s'internationalise peu à peu et imprègne différents modèles éducatifs dans différents contextes urbains ; puisant une nouvelle légitimité dans la supposée plus-value que ces approches confèreraient en termes d'insertion socioprofessionnelle dans un marché de l'emploi de plus en plus compétitif.

Ce faisant, nous nous garderons bien de présupposer l'existence d'un mécanisme délibéré qui présidait à ce phénomène émergent puisque la circulation transnationale des modèles éducatifs est une histoire ancienne (Alix et Kahn, 2023).

Rappelons à cet égard que la théorie du signal de Spence (1974) décrivait déjà la rareté d'un diplôme comme un critère de valorisation. Une certification estampillée pédagogique active peut donc s'avérer un précieux sésame auquel sa relative rareté confère de la valeur. Une mise en perspective historique viendra étayer notre propos et nuancer notre analyse en situant cette nouvelle forme d'internationalisation contemporaine au regard de l'extension du mouvement socio-historique originel de l'Éducation nouvelle.

### **Détournement d'un outil de transformation sociale**

Bien que le néolibéralisme demeure à ce jour un concept polémique parfois contesté dans la littérature scientifique, il n'en demeure pas moins surplombant (Harvey, 2007). C'est la raison pour laquelle de nombreux chercheurs et chercheuses lui préfèrent le concept plus opérant de néolibéralisation (envisagé plutôt en tant que processus dynamique).

Celui-ci possède le mérite d'accentuer le regard du chercheur sur les mécanismes de transformations sociales, économiques, politiques et géographiques à l'œuvre au sein de



contextes nationaux variés, et à différentes échelles incluant le microsocial. Dans le cas de l'éducation, cette privatisation fait l'objet d'un intérêt croissant en raison du caractère symbolique, universaliste et social de ce « bien » immatériel, mais aussi des controverses liées à l'usage croissant de nouvelles terminologies d'inspiration marchande dans l'enseignement. Initialement donc, les pédagogies actives s'envisageaient, pour leurs concepteurs du moins, comme un outil de transformation sociétale. D'aucuns déplorent qu'elles aient peu à peu mutées désormais jusqu'à devenir un outil de légitimation néolibéral dans certains contextes.

Pour appréhender cette mutation complexe et mettre en perspective l'essor des écoles à pédagogie active en Europe occidentale, il convient désormais de convoquer la notion de quasi-marché scolaire. Celle-ci illustre sémantiquement et conceptuellement les parts du privé dans l'éducation, à plusieurs échelles - des dispositifs locaux aux politiques nationales et injonctions internationales (Félouzis *et al.*, 2013 ; Verger *et al.*, 2016).

Se déployant donc dans un système éducatif belge caractérisé notamment par les inégalités sociales profondes qu'il abrite et par un quasi-marché omniprésent, les pédagogies actives/alternatives occupent une part croissante au sein de l'offre scolaire moderne. Revendiquant explicitement une filiation idéologique aux intentions des fondateurs (à savoir l'émancipation des classes populaires par l'accès à une éducation de qualité) ; elles se déploient désormais dans des contextes sociologiques plus hétérogènes sous l'effet de la globalisation.

Fortes donc de l'héritage prestigieux des pionniers des pédagogies nouvelles du début du 20<sup>ème</sup> siècle, elles ambitionnent pour certaines de renouer avec leurs ambitions passées en dessinant les contours d'une nouvelle forme de démocratisation scolaire. Dans cette perspective sociopolitique, elles sont parfois perçues par certains décideurs comme une réponse à la fois pragmatique et peu coûteuse à des inégalités scolaires endémiques. Si elles ont longtemps occupé un segment de niche au fort potentiel lucratif réservé à une élite sociale (sans vouloir nous référer ici trop explicitement et de manière réductrice à un paradigme néomarxiste), les pédagogies actives/alternatives ont désormais le vent en poupe et se déploient à travers des réseaux d'écoles toujours plus importants et structurés (privées et/ou publiques) au financement plus ou moins transparent.

Ces écoles adoptent ou s'approprient d'initiative l'appellation (non labellisée à ce jour même si cela ne saurait tarder) d'école à « pédagogies actives », sans qu'on ne puisse toutefois déterminer à quoi cette appellation réfère précisément tant sur le plan pédagogique et didactique, qu'organisationnel et méthodologique.

La littérature profane relative à ces approches « alternatives » oscille entre militantisme béat et critique acerbe cherchant parfois à hiérarchiser et/ou classer des approches pédagogiques au caractère allotropique. Cette dernière affirmation, un brin caricatural

convenons-en, vise surtout à mettre en évidence que dans le contexte concurrentiel précédemment dépeint et plus largement décrit par ailleurs, que la question de l'efficacité (et par extension de la primauté d'une méthode pédagogique sur une autre) peut s'avérer être un critère déterminant au sein d'une offre éducative devenue pléthorique. La relative facilité à développer un projet scolaire en Belgique francophone constitue un élément facilitateur.

### **Un flou propice aux initiatives privées**

Dans le maelstrom d'informations qui entourent les pédagogies actives/alternatives, il devient difficile de s'y retrouver. Cette réalité concerne tant les parents préoccupés par la scolarité de leurs enfants et désireux d'opérer un choix en toute connaissance de cause, que les élèves parfois incapables de poser des mots sur leur expérience scolaire subjective, ou encore les professionnels de l'éducation désireux de se forger une culture neutre sur le sujet.

L'univers composite des pédagogies actives regorge ainsi de propositions éducatives protéiformes qui font l'objet depuis leurs prémices d'âpres débats entre leurs partisans et leurs détracteurs. Convenons qu'il subsiste une certaine opacité quant à la teneur réelle de l'expérience éducative proposée par nombre d'établissements malgré la présence de références explicites à tel ou tel pédagogue.

Et pourtant, Decroly, Montessori, Freinet, Steiner, Waldorf tous ces noms résonnent presque familièrement (y compris au sein du grand public) lorsqu'on se représente les grands noms des pédagogies actives. Il est toutefois toujours difficile, même pour les pédagogues, d'énoncer avec clarté les éléments de convergence et de divergence entre les considérations pédagogiques respectives de chacun.

Synchrétiquement, toutes ces approches pédagogiques s'accordent cependant sur quelques invariants. Elles assurent toutes, dans leurs discours du moins, une expérience scolaire teintée de bienveillance, une place prépondérante accordée au projet citoyen (et bien souvent écocitoyen) ainsi qu'un rapport à l'apprentissage de type hédonique par le recours à des méthodes actives (souvent à dominante ludopédagogique) résolument centrées sur l'apprenant, ses besoins et intérêts spontanés. Des méthodes actives souvent définies par opposition à d'autres approches plus traditionalistes (présentées et donc perçues comme désuètes et déconnectées des besoins de l'apprenant moderne).

L'offre scolaire en matière de pédagogie active est en pleine croissance à Bruxelles, nous l'avons mentionné, sous l'effet de facteurs sociodémographiques et pédagogiques conjugués. L'un de ces facteurs serait une forme de rejet de la forme scolaire traditionnelle.

Cette tendance n'est toutefois pas spécifique au contexte belge ou européen, mais



semble plutôt s'inscrire dans un processus d'internationalisation plus étendu au sein duquel les attentes sociétales (revendications sociales ?) vis-à-vis de l'École deviennent de plus en plus importantes et diversifiées (inclusivité, valorisation de la diversité ethnoculturelle, instrumentalité des apprentissages). Les pédagogies actives/alternatives s'externalisent désormais et envahissent les systèmes éducatifs des pays émergents souvent par le prisme d'une offre de type privée. Ces nouvelles écoles rencontrent un très vif succès dans les BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud) auprès des classes économiques favorisées (de plus en plus soucieuses du bien-être de l'expérience scolaire). Nous nous permettons de renvoyer aux travaux de Theiller & Pellerin (2018) sur cette dimension de plus en plus prépondérante dans l'expérience subjective de scolarisation des individus.

Plus proche de nous, il est relativement complexe de disposer à l'heure actuelle d'un recensement précis des écoles à pédagogies actives/alternatives en Belgique francophone. Cette situation complique de facto la possibilité d'en établir une cartographie précise. Les aires de répartition de ces écoles et leurs localisations exactes constitueraient pourtant des données fondamentales qui permettraient de mener des analyses substantielles sur la composition sociologique des populations fréquentant ces établissements. D'autres données de type socioéconomiques seraient également contributives pour questionner des problématiques de répartition territoriale.

Paradoxalement, l'accès à ces données est plus évident dans les pays voisins dont le système, il est vrai, n'obéit pas à une logique de réseaux concurrents comme en Belgique (un particularisme local hérité des « guerres scolaires »).

Il est donc impossible à ce jour de disposer d'une description statistique descriptive des écoles proposant une offre alternative en Belgique francophone. Il n'est pas davantage possible de quantifier et décrire avec précision sur le plan sociologique la nature des effectifs qui les composent pour les raisons précitées.

Enfin, la question des critères pertinents justifiant l'appellation « pédagogie active/alternative » qui viserait à qualifier les établissements de ce type constitue un autre nœud épineux sur le plan méthodologique. En effet, le concept de pédagogie active demeure polysémique dans son acception, relativement poreux sur le plan ontologique, mais aussi très diversifié dans ses traductions locales.

Des listes d'écoles s'autoproclamant des pédagogies actives/alternatives circulent pourtant informellement à l'initiative d'associations parentales par exemple. Tantôt à des fins purement communicationnelles, tantôt à des fins plus militantes dans des formes de lobbying plus ou moins assumées (y compris sur les réseaux sociaux). De tels recensements « clandestins » ont également été constatés tant en Région bruxelloise

qu'en Wallonie ces dernières années, où la demande parentale excède dorénavant largement l'offre éducative disponible.

Chez nos voisins français ou suisses, l'accès à l'information est plus aisé. Des réflexions parfois critiques sur l'incidence sociale de cette émergence d'écoles actives voient le jour ces dernières années. Autre élément d'intérêt relativement récent dans le paysage belge, la multiplication d'écoles secondaires pratiquant les pédagogies actives/alternatives sans forcément se situer dans une forme d'adossement ou de continuité à un établissement primaire.

Fait remarquable, ces écoles secondaires ne semblent pas accorder la même importance à témoigner de leur adhésion idéologique à l'un ou l'autre courant pédagogique. Cette dimension semblerait moins cruciale que dans l'enseignement fondamental où l'on se réclame plus volontiers d'une école de pensée bien déterminée (Montessori, Freinet ou autres). Dans l'enseignement fondamental, cette affiliation semble constituer un prérequis indissociable d'un projet pédagogique « lisible » et transparent pour le public parental attentif à ce paramètre. Dans les faits et sans procéder à des généralisations abusives, ces écoles semblent paradoxalement entretenir une forme de confusion interne quant à la teneur réelle de leur projet pédagogique. On retrouve ainsi dans les pratiques didactiques déclarées de leurs enseignants des approches/méthodes aux statuts épistémologiques très disparates pour user d'un euphémisme. Évoquons par exemple la pédagogie participative, le recours à la théorie des intelligences multiples de Gardner, la gestion mentale, la pédagogie humaniste rogérienne, la programmation neurolinguistique, la différenciation pédagogique, la pédagogie du jeu, la pédagogie du dehors, le recours aux neurosciences à des fins métacognitives.... La diversité des approches précitées démontre toute la complexité à circonscrire le champ des méthodes actives. Nous ne prétendons pas ici définir les pédagogies actives en disant ce qu'elles sont, tentons déjà de décrire ce concept polysémique en évoquant ce qu'elles ne sont pas.

### **Définir les pédagogies actives, l'exercice impossible**

L'expression « pédagogies actives » connote l'idée, toujours tenace, quoique paradoxale sur le plan conceptuel, qu'il existerait des pédagogies inactives (voire passives). Ceci peut paraître absurde intellectuellement de prime abord voire complètement contre-intuitif. Si l'on postule que toute pédagogie suppose une interaction sociale et biologique minimale, tout apprentissage recèle donc nécessairement une forme d'activité cognitive (quelqu'un parle pendant qu'une autre personne au moins écoute en réaction à différentes formes de stimuli). Ne nous attardons pas plus sur cette contradiction apparente qui clôturerait le débat prématurément mais qu'il convenait de rappeler.

L'activité évoquée dans l'expression « pédagogies actives » concernerait donc, en réalité, une forme d'activité manifeste c'est-à-dire – visible et/ou observable - (et donc quantifiable par définition) d'élèves/étudiants placés dans un dispositif d'apprentissage contextualisé.

Ainsi le traditionnel cours magistral, pendant lequel les étudiants demeurent immobiles, écoutent et prennent des notes, est-il présenté bien souvent comme non actif, alors même que l'activité mentale des étudiants peut être particulièrement intense en termes de réflexion/attention (voire de métacognition). Ces démarches mentales ne peuvent pas forcément donner lieu à une quantification mais produisent des effets. Les pédagogies actives requièrent donc que l'étudiant manifeste une forme d'« agir observable », que ce soit à travers le registre de la communication interpersonnelle (échanges verbaux et non verbaux) ou dans le registre de l'exécution de tâches psychotechniques (manifestations sensori-motrices).

Ce caractère ostensible (pour ne pas dire clairement ostentatoire) de l'activité d'apprentissage constitue parfois un stéréotype des discours tenus sur les pédagogies actives.

Dans les divers articles scientifiques publiés sur le sujet ces dernières années, nombreux sont les débats portant sur la valeur supposée, ou plus précisément sur la valeur prédicative de l'effectivité de l'apprentissage dans le cas du recours aux méthodes actives.

Manifester ostensiblement un acquis d'apprentissage ne permet cependant pas d'établir une corrélation avérée entre activité visible et apprentissage effectif, contrairement à ce qu'affirment certains postulats béhavioristes tenaces. L'usage de critères et d'indicateurs qui découlent eux-mêmes d'objectifs pédagogiques évaluables est supposé rendre tangible le lien entre la nature du dispositif d'apprentissage et l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Dans cette vision, la pédagogie s'envisage donc dans une logique performative mesurable peu compatible avec certains idéaux éducatifs du moins si l'on exclut la pure rétention d'information.

Formulé autrement, dans la perspective décrite précédemment, est renseigné comme « actif » ce qui est ostensible, performé et performant, sans que soient forcément prises en compte les activités masquées ou non programmées ou non accessibles à l'investigation (si ce n'est par le biais de l'imagerie cérébrale par exemple). Les pédagogies actives se distingueraient donc des pratiques pouvant être qualifiées de plus passives ou plus magistrales par différentes caractéristiques (Svinicki et McKeachie, 2011). Revenons à notre essai de définition.

De manière générale, les pédagogies actives/alternatives désigneraient donc un regroupement d'approches/méthodes pédagogiques qui ont toutes pour dénominateur commun une vocation à faire de l'apprenant l'acteur principal de ses apprentissages dans une perspective interactionniste qui valorise les apports mutuels de la collectivité.

Inspirées par divers mouvements, ces pédagogies postulent la prédominance de la pratique (*learning by doing*) sur les pédagogies plus traditionnelles jugées obsolètes en raison de leur centration sur les savoirs. Les pédagogies actives valorisent ainsi les démarches de découverte, de tâtonnements, d'expérimentation et d'investigation au cours desquelles l'apprenant mobilise, développe et (re)structure différentes formes de ressources internes et externes de manière articulée et cohérente.

Ces différentes approches ont été formalisées, de manière plus ou moins systématique, tout au long du XXe siècle par de nombreux penseurs selon les mouvements considérés. Lorsqu'on prétend s'intéresser à la question des apprentissages actifs, on ne peut donc pas s'exonérer d'un détour par un passé pas si lointain.

### **Les pédagogies actives, un projet éminemment politique**

Rappelons qu'historiquement le mouvement des pédagogies nouvelles s'inscrit dans une volonté de pallier les insuffisances d'une pédagogie jugée conservatrice alors en vigueur au début du 20ème siècle (l'idée de transformation face aux insuffisances de l'École n'est donc absolument pas neuve). Les pédagogies actives/alternatives peuvent donc être considérées comme une série de réponses pragmatiques à des constats empiriques situés. Des constats qui peuvent donner lieu à des analogies au regard des inégalités sociales persistantes des systèmes éducatifs francophones. Les propositions pédagogiques qui sont nées de ces initiatives pionnières ont menées à des avancées majeures sur les techniques d'enseignements et à des outils concrets qui ont depuis largement dépassé leur champ d'application initial pour investir le champ de l'enseignement « *mainstream* » (désigné ainsi par opposition à l'enseignement « actif »).

Les pionniers de l'éducation nouvelle ont donc individuellement d'abord, puis collectivement ensuite tenter d'œuvrer à la conception de propositions pédagogiques innovantes susceptibles d'améliorer la qualité de leurs méthodes d'enseignements avant de pouvoir prétendre à davantage de rayonnement.

Il convient à ce stade de rappeler que la finalité sous-jacente de certaines de ces méthodes était de rencontrer des aspirations idéologiques et politiques plus ambitieuses. La pédagogie active n'a jamais constitué une fin en soi, mais bien un outil de changement s'inscrivant dans une institution sociale alors émergente et fragile : l'École (au statut bien incertain avant que l'obligation scolaire ne s'impose en norme et ne vienne la consolider).

Rapidement, les initiatives locales en Belgique puis en Europe se sont mutées en un mouvement fédérateur qui s'est lui-même structuré et enrichi en se mondialisant. Cependant,

la pénétration très inégale des pédagogies actives/alternatives au sein des différents systèmes éducatifs dans une époque marquée par les clivages sociétaux entourant les deux guerres mondiales reflète sans doute davantage l'influence des carcans sociopolitiques et idéologiques d'alors que la réceptivité des différents milieux culturels. Les travaux de Makarenko ou Vygostky en ex-URSS ne percoleront que très tardivement dans cette internationalisation à géométrie variable. Nous pouvons conclure de ce qui précède qu'il est vain d'examiner l'internationalisation des pédagogies actives/alternatives indépendamment de leur contexte politique d'apparition. En effet, l'éducation a toujours été perçue comme un levier de transformation sociale et sociétale, à plus forte raison, dans ce que certains historiens ont nommé le siècle des idéologies.

En Belgique francophone, une série d'écoles poursuivent de nos jours les mêmes objectifs politico-pédagogiques que les fondateurs du mouvement de l'éducation nouvelle. Elles revendiquent cet héritage prestigieux. Ces institutions appartenaient principalement jusqu'il y a peu à l'enseignement officiel, mais relevaient régulièrement d'initiatives semi-privées. D'autres réseaux d'enseignements publics se sont depuis saisis de cet enjeu ces dernières années. Ces réseaux ont développé une offre scolaire de type actif souvent à des fins de démocratisation de ces pédagogies critiquées depuis au moins deux décennies pour leur élitisme supposé. La question de l'accessibilité aux pédagogies actives/alternatives et de leur rôle émancipateur pour tous s'est donc très tôt imposée comme un écueil majeur et une source majeure de controverses. Une préoccupation que n'aurait pas renié Paulo Freire, dont la classification parmi les pédagogues « actifs » reste sujette à débats et ce, malgré le caractère résolument novateur de sa pensée centrée sur la praxis, et plus explicitement sur la capacité des individus de passer d'une conscience naïve à une conscience plus critique par le biais de rapports sociaux inégalitaires dévoilés.

### **Une internationalisation dès les prémices**

L'internationalisation actuelle des pédagogies actives/alternatives n'est pas un phénomène neuf. Originellement, les méthodes actives ont pour source le mouvement de l'« éducation nouvelle » né à la fin du XIXe siècle en Europe. Cette nébuleuse internationale aux contours mal circonscrits se structure pourtant rapidement en une Ligue internationale œuvrant à la promotion de l'éducation nouvelle en 1921 en France, puis en Europe.

À l'époque, les premiers fondateurs entretiennent des liens plus ou moins étroits avec la théosophie, une approche philosophique fondée en 1875 militant pour la réconciliation de la raison et de la religion. Chemin faisant, la ligue agrège des pédagogues en provenance du

monde entier dans une perspective plus syncrétique tout en se délestant progressivement des encombrantes approches spiritualistes en privilégiant un projet axé sur la citoyenneté. Le développement de l'enseignement laïque va concourir à accélérer cette rupture de fond.

Convaincus que l'éducation constitue le levier principal pour transformer le monde dans une vision progressiste, les premiers instigateurs des pédagogies actives nourrissaient l'idée que l'éducation doit œuvrer à la paix commune dans une perspective solidaire et fraternelle. Proudhon (2020) avait déjà mis en évidence la nécessité de prendre en considération les besoins d'émancipation intellectuelle et sociale de la classe ouvrière dans une perspective humaniste universaliste. Il affirmait par ailleurs que l'éducation était un présupposé à la démocratisation de la société dès lors que l'apprenant ne « reçoit » plus l'enseignement comme un contenu dogmatique et qu'il exerce son esprit critique.

En plaçant l'humain (ou plutôt l'enfant) au cœur de ses apprentissages, l'assignation historique de l'apprenant se modifie et annonce un changement de perspective majeur : l'enfant n'est plus désormais un réceptacle destiné à recueillir des apprentissages décontextualisés. Il est davantage perçu comme un être en devenir pourvu de capacités d'apprentissage que le pédagogue doit solliciter et développer préfigurant en cela les conclusions des mouvements constructivistes et socioconstructivistes.

Dans cette conception, la démocratie est intimement liée à la démopédie (l'éducation du peuple). La Ligue, dont le vocabulaire demeure à l'époque très « imbibé » de la théosophie, entend pour sa part promouvoir « la libération des puissances spirituelles » de l'enfant. Le concept d'une École active voit le jour au début du 20<sup>e</sup> siècle (Hameline *et al.* 1995).

Cette pensée naît à l'époque sous une autre appellation moins joviale : celle de l'École du travail. Divers substantifs vont peu à peu s'imposer à tour de rôle dans la littérature pédagogique. Ainsi, Adolph Ferrière évoque, dans une publication de la Revue Psychologique de Bruxelles en 1914, la pédagogie active comme la nouvelle pédagogie à adopter.

Dans un de ses principaux ouvrages intitulés l'école active, l'activité est décrite comme découlant d'une forme d'élan vital. On devine aisément l'influence bergsonienne que l'on retrouvera plus tard dans les écrits de Freinet. On assiste alors à une forme de glissement sémantique progressif.

En effet, les termes renvoyant trop explicitement au monde du travail vont peu à peu céder leurs places à l'adjectif *actif/active* considéré dans une connotation plus cognitive. Cette nouvelle qualification n'est pas anodine lorsqu'on l'envisage dans le cadre plus large des transformations du monde du travail alors à l'œuvre au début du 20<sup>e</sup> siècle.

À cette époque, la division scientifique du travail promue par les approches tayloristes



et fordistes constitue le paradigme dominant du monde industriel (deux approches scientifiques du travail qui s'accommodent fort bien du modèle béhavioriste au demeurant) et pose la question de l'utilitarisme de l'École. Où se situent l'humain et l'enfant dans cette vision largement inféodée aux notions de rendement et d'atteintes des objectifs ?

Dans la société occidentale industrielle de l'époque, les fonctions sociologiques de l'École déjà dévoilées par Durkheim annonçaient déjà le rôle émergent de l'orientation scolaire au détriment des aspects liés à l'épanouissement culturel et intellectuel des individus. Se détachant progressivement de cette vision dichotomique opposant apprentissage en contexte scolaire et perspectives professionnalisantes, les méthodes d'enseignement peinent toutefois à basculer pleinement vers des approches holistiques.

Rappelons, à toutes fins utiles, que des freins politiques liés notamment au conservatisme de certains milieux libéraux (encore fortement dépendants de la main-d'œuvre infantile) existent encore à cette époque. Si la lutte contre les déterminismes sociaux est d'emblée identifiée par les différents penseurs des pédagogies actives comme un effet attendu de leurs propositions disruptive, l'opposition fondamentale entre le constructivisme et l'innéisme rationaliste contribuera à asseoir les principes des méthodes actives puis à les conforter au fil du temps.

Parallèlement au dépassement de cet antagonisme originel, l'enseignement primaire devient peu à peu obligatoire dans la plupart des pays d'Europe de l'Ouest par le biais de politiques éducatives d'inspiration socialiste. Cette obligation scolaire nouvelle engendre une massification progressive des effectifs fréquentant l'École permettant un nouvel accès à des pans entiers de la population jusqu'alors écartés de l'École.

Une frange non négligeable de la population accède ainsi pour la première fois depuis des siècles à l'École, sans toutefois en maîtriser les codes implicites et les curriculums cachés pour emprunter à la sociologie de l'éducation classique. Dès ce moment, des réflexions pragmatiques relatives à l'organisation pratique de l'École, mais aussi plus philosophiques sur ses finalités intrinsèques voient le jour. Les bouleversements sociaux d'alors amènent ainsi les décideurs politiques et les intellectuels à repenser la place de l'enfant et son rôle dans la société ; l'éducation traditionnelle de l'époque étant accusée de ne pas prendre en considération l'activité de l'enfant et de le mettre en position de passivité face aux savoirs à apprendre (Blais et al., 2002, p. 95). Une ère qualifiée de puérocentriste débute alors sans qu'on puisse affirmer qu'elle s'est clôturée de nos jours.

## Des polémiques consubstantielles à la nature politique du mouvement de l'éducation Nouvelle

Sans développer ici un panorama socio-historique trop conséquent, rappelons que le mouvement de l'Éducation Nouvelle rassemble dès le départ de nombreux pédagogues et praticiens aux profils philosophico-politiques très hétérogènes pour ne pas dire antinomiques. Cette diversité semble être à l'origine du caractère peu homogène en apparence des pédagogies actives/alternatives (du moins sur la forme). Illustrons notre propos à travers quelques exemples saillants de pédagogues célèbres.

Commençons par Maria Montessori. Cette médecin (avant de devenir une célèbre marque synonyme de matériel scolaire) créée en Italie, à destination des enfants ayant de fortes difficultés d'apprentissage, une méthode basée sur la manipulation d'objets concrets (dont la commercialisation fait l'objet de stratégie de vente très segmentée qui mériteraient de plus amples développements).

Parmi les autres pédagogues célèbres, quoique plus décriés, évoquons Alexander Neill. Ce penseur passionné de psychanalyse freudienne, éducateur de tendance rousseauiste et principal fondateur de l'école de Summerhill en Angleterre développe aussi à son époque une scolarité alternative. Celle-ci se veut plus radicale encore et opère une rupture avec les modèles traditionnels anglo-saxons alors en vigueur dans une société britannique connue pour son traditionalisme.

Plus proche de nous, citons le belge Ovide Decroly, à l'origine de la très discutée méthode « globale » d'apprentissage de la lecture dont les effets sur les pratiques professionnelles des instituteurs demeurent encore observables de nos jours.

Évoquons aussi Rudolf Steiner qui n'intègre pas le mouvement mondialisé bien qu'il ait fondé en 1917 l'école libre Waldorf à Stuttgart. Ce n'est que plus de 20 ans après la Seconde Guerre mondiale que les écoles Waldorf intègrent la Ligue. Créant un schisme sans précédent au sein du mouvement théosophique, Steiner développe lui un concept plus globalisant qu'il nomme anthroposophie. Selon lui, l'être humain résulte de forces antagonistes (« sympathies et antipathies du cosmos ») qui l'amènent à vivre des incarnations successives qui aboutissent à la création d'un « esprit universel ».

De nos jours encore, les écoles Waldorf s'articulent encore assez explicitement autour de cette cosmogonie qui semble relever davantage de la métempsychose que de la psychopédagogie.

C'est sans doute la source des critiques et accusations de sectarisme qui leur sont régulièrement adressées. Critiques qui ne semblent pourtant pas impacter le succès de masse de ces écoles hermétiques aux recherches scientifiques.

En définitive, nous pouvons affirmer qu'un processus d'internationalisation s'observe dès la genèse du mouvement de l'Éducation Nouvelle. Très vite des antinomies se laissent entrevoir autour de ces initiatives éparses qui finissent néanmoins par se rassembler dans une forme de coalition internationale aux contours instables. Nous concluons donc que dès les prémices de l'Éducation Nouvelle, des controverses et des clivages de nature politique favorisent ou retardent la diffusion de certaines formes de pédagogies actives.

On peut donc avancer que dès le début, la question des finalités sociopolitiques de ces approches pédagogiques est consubstantielle à la nature de leurs projets et de leur environnement d'apparition. La controverse entre Freinet et Montessori au début des années 1930 (tandis que le fascisme au pouvoir en Italie s'impose en Allemagne) est révélatrice des antagonismes entre les parties en présence.

Pour le premier (communiste convaincu) militant d'une pédagogie « prolétarienne » visant les couches les plus précarisées de la population, l'approche méthodologique montessorienne se résume à un accompagnement individuel des progrès de n'importe quel enfant, et ce indépendamment de son ancrage social (une dimension pourtant fondamentale de l'apprentissage comme le démontrera la recherche en psychologie de l'éducation au 20<sup>ème</sup> siècle).

Freinet vise quant à lui l'abolition du capitalisme par l'éducation, rien de moins que cela. Or, le caractère plus consensuel de l'approche montessorienne s'accommode davantage d'une « collaboration » avec le régime fasciste de Mussolini jusqu'en 1936 que la vision plus clivante de Freinet.

La question de la perméabilité aux apports de la recherche en psychologie apparaît également assez vite comme un enjeu. Neill n'hésite pas à nier certains apports de la psychologie cognitive pourtant en plein essor à l'époque. Il promeut une approche libertaire qui affranchirait l'enfant de toute contrainte inutile, garantissant par là-même son libre choix de travailler ou pas. Son école privée (précisons ce détail qui questionne la congruence de certaines propositions) à Summerhill est pourtant essentiellement fréquentée par les enfants issus de la bourgeoisie.

D'autres tensions entre les fondateurs du mouvement de l'éducation nouvelle apparaissent rapidement notamment sur la question de la place dévolue au « travail » et « à l'autorité » en tant que facteurs influençant ou inhibant l'apprentissage et la réalisation de soi.

Ainsi Freinet émet des critiques sur le manque de prise en considération des questions inhérentes à l'autorité en contexte scolaire. Il déplore la survalorisation des approches ludopédagogiques et des projets qui limitent la place accordée au « travail à l'école ». Enfin, les réserves déjà énoncées sur les dérives métaphysiques des mouvements Steiner-Waldorf conduisent peu à peu à leur exclusion du champ des pédagogies actives « traditionnelles ». Un véritable

oxymore. La polysémie qui entoure le concept de pédagogie alternative dont on peut nourrir l'hypothèse qu'elle est peut-être entretenue à des fins de différenciation au sein du quasi-marché traduit peut-être aussi en filigrane le peu d'assise scientifique du concept. Plusieurs caractéristiques des pédagogies actives/alternatives semblent pourtant communément admises aujourd'hui malgré l'absence de consensus scientifique formel sur tous les éléments de définitions.

Promotion de l'autonomie de l'apprenant, valeurs de solidarité entre pairs, vision coopérative, bien-être et confiance en soi, épanouissement physique et mental... C'est davantage le(s) projet(s) politique(s) sous-jacents et les artefacts qui les accompagnent qui demeurent encore aujourd'hui des points de discordes : place et rôle accordés aux assemblées citoyennes dans la régulation de la discipline, maintien ou abolition des normes hiérarchiques entre enfants et adultes, caractère obligatoire/facultatif des activités d'apprentissage, place concédée à une autorité partagée, statut de la sanction coercitive. La question de l'autorité est donc une variable centrale et constitue un élément de démarcation entre les différentes propositions.

Penser l'autorité différemment, apprendre en jouant, développer un savoir aléatoire sur la base des intérêts spontanés de l'enfant, etc. Des valeurs et idées de l'enseignement qui ne sont généralement pas comprises ou valorisées par les classes populaires, explique Perrenoud (1997, p. 28-31). D'autres éléments demeurent polémiques dans l'adoption ou pas des pédagogies actives de nos jours : rejet formel ou non des curricula de formation officiels, prise en compte des évaluations standardisées promues par les instances nationales (Certificat d'études de base-CEB, Certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire-CE1D, etc. en Belgique,) et internationales (tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves PISA promus par l'OCDE) dans la planification des apprentissages, modalités d'évaluations des acquis d'apprentissage, maintien des notes et des bulletins, rôle joué par les infrastructures et le matériel didactique dans les processus d'apprentissage. Un dernier point loin d'être anecdotique car il convient d'admettre que les approches pédagogiques actives s'appuient bien souvent sur des aménagements spatiaux et le recours à un matériel spécifique parfois coûteux.

### **Essor des pédagogies actives dans le monde : effet de mode ou tendance durable ?**

Dès sa création en 1921, la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle a su agréger la plupart des grands courants pédagogiques de l'époque. Ceux-ci se sont diffusés par la création d'écoles sur les cinq continents. Elles ont même parfois rencontré un succès plus important à l'étranger que dans leur pays d'apparition : on compte ainsi près de 150 écoles Montessori en Italie (Sola, 2017), mais aussi plus de 20 000 dans le monde (Verdiani, 2012, p. 30).

Actuellement, ce ne sont pas moins de 300 000 enseignants de par le monde (répartis dans plus de 55 pays) qui revendiquent leur appartenance à la pédagogie Freinet. Quant au mouvement Steiner-Waldorf, il compte désormais près de 3 000 écoles disséminées dans 60 pays. Des mouvements pédagogiques plus récents se sont eux aussi étendus sur les cinq continents, comme le montre l'exemple des écoles « démocratiques » qui ont vu le jour aux États-Unis dans les années 1970 et qui se répartissent aujourd'hui dans plus de 30 pays. Il en est de même des écoles de type Jenaplan, Reggio ou encore de « la pédagogie par la nature » ou « pédagogie du dehors » qui se réinventent et sortent des frontières du Canada et de la Scandinavie pour investir dans des pays comme le Maroc ou la Turquie, pour ne citer que quelques exemples. Ces écoles et ces pédagogies sont toujours restées minoritaires et à la marge des systèmes scolaires demeurant destinée aux classes sociales privilégiées. Cependant, on assiste depuis peu à différentes formes d'ouverture à l'initiative de certains pouvoirs organisateurs publics (dont celui de la Ville de Bruxelles) par le biais de collaborations internationales.

Quid des pédagogies nouvelles aujourd'hui ? Si le vent contestataire de l'Éducation Nouvelle soufflait fort au début du 20<sup>e</sup> siècle, cela n'est plus exactement ce que l'on peut constater aujourd'hui sur le terrain. Comme nous avons pu le décrire précédemment, l'Éducation Nouvelle en tant qu'organisation a perdu de son pouvoir suite à la création d'une multitude d'approches actives concurrentes qui a peu à peu dilué son influence fédératrice.

Les pratiques innovantes et les idées originales des grands fondateurs sont en effet « sorties » des écoles étiquetées actives pour se retrouver dans des écoles « mainstream ». Nous ne pouvons donc pas conclure que les écoles actives d'aujourd'hui seraient une réponse aux limites d'un système éducatif défaillant. Si on établit des comparaisons historiques, notons que certains éléments ont singulièrement évolué avec le temps.

Premièrement, les pédagogies nouvelles se sont revendiquées dès le début comme étant du côté des classes populaires. Si l'on regarde ce qu'il en est aujourd'hui, la population fréquentant les écoles actives labellisées est généralement issue des classes moyennes supérieures. Une hypothèse explicative réside dans les valeurs prônées par certaines de ces écoles : réussite personnelle, dépassement de soi, pari sur l'autonomie et le développement de l'individu.

Étayons cette affirmation au départ d'une compétence clé dont l'apologie constante semble avoir exacerbé la valeur sur le marché de l'emploi : l'autonomie. Le changement de vocable entre les fondateurs du mouvement de l'Éducation Nouvelle et les offres de formation actuelle est édifiant sur le tournant libéral adopté.

Ainsi, l'épanouissement et la qualité de l'apprentissage ne suffisent plus, il convient en outre que l'autonomie soit associée au développement du leadership de l'enfant. La construction d'un esprit critique doit s'inscrire dans une forme d'adaptabilité aux contextes socio-

professionnels ; la créativité doit être articulée à la capacité d'initiative à des fins de production. La coopération collective se doit ainsi de déboucher sur des réalisations concrètes, l'autonomie dans la réalisation des tâches doit s'inscrire dans une temporalité précise.

En outre, la pédagogie active n'est plus exclusivement l'apanage des écoles fondamentales, elle recouvre maintenant tous les empanns de l'enseignement de la maternelle jusqu'à l'Université en passant par la formation continuée. Attardons-nous un instant sur cette notion qui matérialise toutes les ambivalences soulevées précédemment : la place dévolue au développement de l'autonomie des apprenants.

### **Hégémonie des *soft skills* ou l'éloge de l'autonomie**

De manière générale, le thème de l'autonomie est indissociable des pédagogies actives. L'enseignement supérieur ne fait pas exception à la règle. Ce « marqueur » que constitue l'autonomie peut être relié aux impératifs de la professionnalisation des élèves/étudiants indépendamment des filières dans lesquelles ils se forment. Cette notion est donc particulièrement mobilisée lorsqu'on analyse des dispositifs professionnalisants dans l'enseignement supérieur a fortiori dans le cadre des approches programmes. Évoquons à titre d'exemple les dispositifs visant à la construction du projet personnel et professionnel, mais aussi les stages d'immersion dans les environnements professionnels (dont l'entreprise), l'usage des portfolios, ou encore les entretiens d'autoévaluation avec des formateurs. De ce point de vue, ainsi que l'ont montré certains sociologues comme Alain Ehrenberg, l'autonomie peut être considérée comme une nouvelle doxa sociale hautement valorisée dans le marché de l'emploi.

A contrario, nous nous risquons à reprendre l'idée selon laquelle la recherche de l'autonomisation dans certains contextes représenterait surtout une forme de conformation implicite aux normes sociales en vigueur dans un système donné, celles de l'individualisme. La capacité à discerner ces normes s'apparente à une déclinaison opérationnelle d'une compétence complexe : le « savoir paraître ». La limite entre développement des savoir-être et savoir-devenir requis par la vie en société et la valorisation d'un savoir-paraître tributaire des normes sociales valorisée par des classes dominantes est ténue.

L'apprentissage de l'autonomie et des *soft skills* ne doit donc pas selon nous être associé à une forme de rejet de l'hétéronomie. C'est ce qui explique probablement les phénomènes de résistance que nous observons chez certains étudiants de l'enseignement supérieur, qui refusent de jouer leur « rôle » dans les dispositifs de pédagogie active en manifestant parfois une forme de passivité engagée ou d'activité feinte, selon leur degré de rejet.



D'un point de vue plus général, les écoles à pédagogies alternatives osent désormais peu à peu revendiquer une forme d'adéquationnisme face aux attendus du libéralisme économique et plus précisément des enjeux de l'insertion socioéconomique. Des enjeux qui finissent par rattraper les parents les plus convaincus. Employabilité oblige, l'épanouissement de l'enfant et son éducation citoyenne ne sauraient suffire à assurer son avenir dans une société mondialisée soumise aux contingences socio-économiques de la globalisation. Si de telles préoccupations sont audibles et légitimes, la substitution du projet collectif au projet individuel aura été en certains endroits jusqu'à métamorphoser la pédagogie prolétarienne de départ pour satisfaire aux enjeux contingents de l'insertion socio-économique.

Avoir été formé dans une école à pédagogie active garantit ainsi désormais l'acquisition de savoir-être précieux (les fameuses *soft skills*) fortement valorisés par les employeurs. Ce souci d'une insertion 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 (Lemaitre, 2007).

Le virage libéral de l'éducation décrit ici renvoie également à une autre hypothèse. Et si dans un contexte de restrictions financières, les pédagogies actives/alternatives ne permettraient pas de faire mieux avec moins ? L'innovation pédagogique dont l'enseignant devient le dépositaire pallierait les insuffisances d'un système qui peine à garantir la concrétisation d'un projet émancipateur commun. Serions-nous à l'aube d'une réappropriation des principes fondamentaux de l'Éducation Nouvelle par les tenants de la marchandisation de l'enseignement ?

Les changements de méthodes pédagogiques à l'œuvre actuellement pourraient peut-être contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement, dissimulant ainsi d'autres insuffisances plus structurelles (sous-financement de l'enseignement supérieur, manque de sensibilisation aux pédagogies actives/alternatives durant la formation initiale des enseignants, logique de rationalisation, disparités d'équipements et d'infrastructures entre établissements scolaires,...). Enfin, le dernier reproche et pas le moindre fréquemment adressé aux pédagogies actives/alternatives demeure la question de l'efficacité des apprentissages. Or quantifier cette dimension n'est pas si aisé tant les apprentissages renvoient à des dimensions plurielles et complexes de cet acte. La sociologie critique a, à la suite Bourdieu et Passeron, démontré depuis de nombreuses années à quel point les inégalités en termes de capital culturel influencent la proximité avec la culture scolaire et par là même

les performances scolaires. Le sociologue de l'éducation Terrail, spécialiste de la problématique de la démocratisation scolaire, rappelle quant à lui l'importance de reconnaître que la réponse institutionnelle à la massification scolaire dans les années 1970 était fondée sur un "paradigme déficitariste". Un paradigme qui postulait que les enfants issus de milieux populaires présentaient un déficit de de « capitaux » pour emprunter à une terminologie bourdieusienne. Ainsi, selon Deauviau et Terrail (2017), cette vision, fondée sur une vision quelque peu « misérabiliste » des élèves issus des milieux populaires, équivaudrait à une capitulation face aux exigences intellectuelles de l'École.

D'autres recherches confirment que la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves influence considérablement le choix des approches pédagogiques et notamment le recours aux pédagogies actives. Cependant, les méthodes actives peuvent reposer sur des attentes trop implicites pour certains enfants moins familiers avec la culture scolaire, nécessitant ainsi une clarification accrue des consignes et des attendus renvoyant à une pédagogie plus explicite. Sans cette explicitation, des « malentendus » pédagogiques quant aux attentes des enseignants peuvent survenir, voire déstabiliser des enfants déjà précarisés. Nous n'évoquons pas ici l'éloignement que peuvent entretenir certains parents avec les pédagogies actives/alternatives dont nous avons déjà évoqué le caractère parfois opaque pour le néophyte.

Cependant, s'engager dans le combat contre les inégalités scolaires implique de maintenir des standards élevés en matière d'objectifs d'apprentissage. Des études démontrent les résultats positifs obtenus, notamment en milieu populaire, grâce à l'adoption de pédagogies influencées par les principes des pédagogies actives. L'efficacité de toute pratique pédagogique est également très influencée par le niveau de formation des enseignants, de leurs connaissances de la didactique, de l'histoire de la pédagogie, ainsi que des travaux de recherche en neurosciences ou en psychosociologie de l'éducation. Nous rejoignons donc les conclusions de De Cock (2023) quand elle affirme que ce ne sont donc pas les pédagogies alternatives qu'il faut montrer du doigt, mais le choix par l'institution d'en privilégier certaines au détriment d'autres ; de les détourner à des fins de camouflage des injustices scolaires ou d'en faire un produit d'appel pour une nouvelle offre d'enseignement privé.

### **Former les professionnels aux pédagogies actives : oui, mais comment ?**

Constatant une absence de formation explicite et scientifique à ces pédagogies actives dans le paysage éducatif belge, nous avons envisagé de recourir à l'ingénierie de formation en exploitant la liberté pédagogique dont nous disposons en tant qu'organismes de formation.

Ingénierie de la formation, ingénierie pédagogique, *design* pédagogique, etc. Les terminologies sont multiples pour définir ce processus de conception de systèmes/modules/programmes de formation. Comme souvent en pédagogie reconnaissons-le, un certain flou conceptuel existe accompagné d'une relative méconnaissance de la chronologie exacte d'apparition de ces termes.

On retrouve la notion d'«ingénierie à partir des années 1980 (Peraya et Peltier, 2020). Il convient de préciser ici que l'intégration d'un vocable émanant de la sphère technico-industriel n'a pas rencontré une adhésion immédiate au sein des sciences de l'éducation. Ardouin (2003, p. 13) mentionne à cet égard des positionnements assez critiques au départ de la part des pédagogues sur lesquels nous ne nous étendrons pas. Revenons à la nécessité de répondre aux besoins de formation continuée et de perfectionnement engendrés par l'essor des écoles actives. Leur croissance rapide au sein de bassins de population denses pose désormais la question de la formation du personnel enseignant. Pallier ou plutôt pourvoir aux besoins en enseignants qualifiés des écoles actives requiert une formation spécialisée, capable de répondre aux exigences du terrain sans que la formation ne soit inféodée à un courant déterminé (des organismes de formation du secteur associatif organisant depuis longtemps des formations étiquetées Freinet ou Montessori par exemple). Par ailleurs, la formation initiale actuelle des enseignants ne prend pas toujours suffisamment en considération ces besoins émergents malgré sa récente masterisation.

C'est pour cette raison que la Haute Ecole Francisco Ferrer a pris l'initiative de s'associer à un partenaire universitaire (Université libre de Bruxelles - ULB) afin de mutualiser leurs expertises réciproques. La finalité de cette collaboration fut de créer la première offre de formation continuée de type universitaire spécifiquement dédiées aux pédagogies actives/alternatives en contexte francophone. Celle-ci a été conceptualisée dès le départ pour garantir son indépendance idéologique (fidèle en cela au principe du libre examen qui prévaut dans ces deux institutions).

Cette formation, débutée en 2022, a été conçue sur base du modèle ADDIE (analyse, design, développement, implémentation et évaluation) et recourt notamment à l'isomorphisme, au co-enseignement, à l'évaluation par les pairs, à la pédagogie du projet et à différentes méthodes actives et ce, afin d'être en phase avec les modèles abordés dans le cursus. Les participants (enseignants en activité pour la plupart) sont ainsi amenés à être acteurs de leur formation et de leur développement professionnel. Ces professionnels évoluent ou s'approprient à intégrer des écoles à pédagogie active.

Ils sont donc amenés par le biais de cette formation d'une année à s'approprier des outils concrets sans qu'aucun modèle ne soit imposé ou privilégié et à affiner la palette des

compétences acquises en formation initiale. L'articulation théorie-pratique constante et l'ancrage avec les pratiques de terrain sont placés au cœur de ce dispositif de formation professionnalisant. L'appropriation d'une série d'outils didactiques, méthodologiques et d'évaluation fait partie intégrante des objectifs de formation poursuivis. Cette appropriation progressive et concrète par les participants des principes liés aux pédagogies actives dans une perspective intégrée s'envisage au regard des principes généraux des pédagogies actives, de leurs fondements historiques et philosophiques, de leurs actualités et leurs controverses sans jamais se départir d'un regard réflexif critique.

Hannah Arendt (1958) considérait que l'enseignement et l'éducation ont une portée et un sens politique – l'éducation fait partie des « questions politiques » (p. 229, p. 178) – sans avoir de contenu politique. Autrement dit, l'apprentissage du monde est l'apprentissage de ce qui dans le monde est la condition anthropologique générale de l'activité politique sans être directement politique. De nombreux pays en développement (PED) et organismes de formation se tournent de plus en plus vers les pédagogies actives/alternatives en raison des opportunités qu'elles offrent et des perspectives humanistes qu'elles véhiculent.

Nous avons peint les dérives potentielles qu'induisent cet intérêt en mentionnant l'offre privée toujours croissante dans différents pays. Dans ce contexte, le certificat universitaire en pédagogie active tel qu'il se décline à la Haute Ecole Francisco Ferrer et à l'ULB fait l'objet d'intérêts marqués en Afrique (Congo, Maroc, Sénégal), en Asie (Vietnam, Pakistan) ou encore en Amérique du Sud (Brésil) en raison notamment de son caractère démocratique (coût de formation réduits à dessein, accessibilité à différentes catégories de professionnels, valeurs philosophiques promues, scientificité) et solidaire fidèle en cela au projet initial porté par Francisco Ferrer, un pédagogue catalan qui fonda en 1901, l'École moderne poursuivant des idéaux d'éducation rationaliste, d'égalité sociale, d'autonomie, de mixité et d'entraide.

Dans cette perspective, l'internationalisation de ce dispositif professionnalisant innovant mais résolument pragmatique (à des fins de transférabilité aux réalités locales) contribue, selon nous, à une démocratisation des pédagogies actives à large échelle. C'est le choix que nous avons posé en tant qu'institution par le biais de la création de ce certificat universitaire en pédagogie active dont la diffusion vise à lutter contre les effets d'une forme de privatisation des pédagogies actives que nous dénonçons avec force.

Cette volonté correspond au besoin de positionnement éthique de nos institutions, ainsi qu'aux valeurs de l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles qui déploie une offre toujours plus étendue d'écoles actives allant de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur contribuant ainsi à l'édification d'une citoyenneté solidaire dans une ville moderne et cosmopolite.

## Bibliographie

ALIX Sébastien-Akira, KAHN Pierre (2023). « Circulations transnationales en matière d'éducation (XIXe-XXe siècles) : note de synthèse des travaux d'un champ de recherche en expansion », *Recherches en éducation*, n° 50. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11516>.

ARDOUIN T. (2003). *La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation*. *Education Permanente*, N° 157, Décembre 2003, 13-29.

ARENDT H. (1958) *The Crisis in Education* », *Partisan Review*, automne 1958, réédité dans *Between Past and Future*, New York, 1961, rééd. New York, Penguin Books, 1993, trad. fr. C. Vezin, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 223-252.

AUDREN G. (2015). *Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille*, thèse de doctorat en géographie, Aix Marseille Université.

BALL Stephen J., (2012) *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*, New York-Londres, Routledge.

BLAIS M.-C., GAUCHET M., & OTTAVI D. (2002). *Pour une philosophie de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Bayard Éditions.

CHATEL E. (2013), « L'évaluation de l'éducation dans le contexte de mondialisation : le cas français », *Trema*, n° 40, p. 28-40.

CUCCHIARA M-B (2013). *Marketing schools, marketing cities: Who wins and who loses when schools become urban amenities*, Chicago, University of Chicago Press.

DEAUVIAU J., & Terrail, J.-P. (Dir.) (2017). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : Dix ans après*. Paris : La Dispute. Collection "L'enjeu scolaire". 329 p.

DE COCK L (2023). *Les pédagogies alternatives sauveront-elles l'école ? : Remède aux inégalités ou produit d'appel du privé* in *Le monde diplomatique*, 834 (sep. 2023).

PERAYA D., & PELTIER C (2020). *Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... »*, *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 29 | 2020, mis en ligne le 15 mars 2020, consulté le 01 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dms/4817> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.4817>

FELOUZIS G, MAROY C, VAN ZANTEN A (2013), *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Puf.

GIBAND D, MARY K, NAFAA N, (2020), *Introduction. Éducation, privatisation, ségrégation : regards croisés Nord/Sud. De l'importance de la dimension spatiale des dynamiques éducatives »*, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 19, p. 7-20.

GULSON K., (2011), *Education policy, space and the city: Markets and the (in) visibility of race*, New York-Londres, Routledge.

HAMELINE, D., JORNOD, A., & BELKAÏD, M. (1995). *L'école active: Textes fondateurs*. Collection *Éducation et formation*. Presses Universitaires de France.

HARVEY D (2007), *A brief history of neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.  
JAHNKE H., KRAMER C., MEUSBURGER P. (dir.) (2019), *Geographies of schooling*, Cham, Springer.

LAVAL C., WEBER L., (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepse-Nouveaux regards.

LEMAITRE , D., (2007). “Le courant des « pédagogies actives » dans l’enseignement supérieur : une évolution postmoderne ?”, *Recherches en éducation* [Online], 2 | 2007, Online since 01 January 2007, connection on 30 September 2023. URL: <http://journals.openedition.org/ree/3666>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.3666>

NAFAA N. (2021) *Déposséder l’école pour servir la ville néolibérale aux États-Unis, les cas d’Atlanta et de Philadelphie*, thèse de doctorat en géographie, université de Perpignan Via Domitia.

PROUDHON, P.-J, (2020) *Instruire le peuple, émanciper les travailleurs : Théories et pratiques des socialistes et des anarchistes dans l’éducation du XIXe au XXIe siècle*. *Revue d’études proudhoniennes*, <https://www.proudhon.net/wp-content/uploads/2020/12/REP-6.pdf>.

SPENCE M., (1974), “Competitive and Optimal Responses to Signalling : Analysis of Efficiency and Distribution” *Journal of Economic Theory*.

Svinicki M., & McKeachie, W. J. (2011). *Teaching Online or at a Distance*. In *McKeachie’s Teaching Tips Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (13th ed., pp. 259-261). Belmont: Wadsworth.

THEILLER S. & PELLERIN D (2018). *Le bien-être : enjeu de réussite éducative. Les apports du travail de groupe dans l’acquisition des savoirs et l’apparition du sentiment de bien-être*. Education.

UNESCO (2021) *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>, consulté le 13/12/2023.

VERDIANI, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux : pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie*, Arles : Actes Sud.

VERGER A., FONTDEVILA C., ZANCAJO A., (2016) *The privatization of education: A political economy of global education reform*, New York-Londres, Teachers College Press.