L'approche interactive : genèse et fondements

Marianne HARDY

Née d'un défi – faire en sorte que tous les enfants apprennent – la pédagogie interactive répond à deux principes : laisser place aux initiatives des enfants sources de questionnements ; susciter les échanges facteurs de progression. En s'appuyant sur une démarche méthodique focalisée sur l'observation des apprenants, elle fournit aux professionnels de l'éducation les moyens de produire collectivement des connaissances sur les démarches d'apprentissage des élèves et sur les conditions qui favorisent la manifestation de leurs savoirs.

Cette approche est inspirée du constructivisme de Piaget pour qui l'enfant est un logicien en herbe, qui donne un sens aux objets en faisant émerger leurs propriétés et fonctions. Elle prend pour cadre les travaux du Cresas sur le rôle des processus interactifs dans le développement cognitif : dès leur plus jeune âge, les enfants sont capables d'organiser leur activité de façon collective, cohérente et prolongée autour de préoccupations partagées, chacun apportant sa contribution à l'avancée de l'action et de la réflexion commune. L'analyse de ces processus permet de saisir ce qui se joue dans la « zone proximale de développement »[10], et par conséquent de clarifier la « part du maître »[11] dans l'apprentissage et la transmission.

L'approche interactive repose sur une démarche d'auto-évaluation régulatrice des pratiques. Son principe : les pédagogues se ménagent des temps pour observer les enfants dans des situations où tout est fait pour que chacun puisse manifester sa pensée, ses savoirs et ses savoir-faire, à propos d'une

---

10 Ce concept issu du travail de Lev Vygotski (1985) se définit traditionnellement comme « la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté d'un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ».

11 Cette expression fréquemment utilisée dans les écrits de l'Institut Coopératif de l'École Moderne apparaît pour la première fois sous la plume d'Élise Freinet ; elle renvoie à l'idée que l'adulte, responsable de l'organisation du milieu de vie et du travail des enfants à l'école, a un rôle très subtil à jouer (ICEM, 2010).

notion ou dans un domaine de connaissance donné. Les questions et les découvertes qui découlent de l'observation enclenchent et orientent un mouvement de transformation de la pratique pédagogique.

Les réactions des enfants servent d'indicateurs : elles permettent de s'assurer de la pertinence des objectifs poursuivis, de contrôler le bien-fondé des hypothèses pédagogiques de départ et d'y apporter si nécessaire des corrections. Elles servent également de boussoles : en découvrant comment les enfants abordent une notion, explorent un domaine de connaissance, les adultes vont faire évoluer leur pratique, enrichir le milieu, organiser de nouvelles activités correspondant aux capacités, questions et intérêts des enfants. Si les observations sont recueillies de façon précise, grâce à l'enregistrement vidéo notamment, elles constituent des données qui vont permettre, par l'analyse approfondie, de construire collectivement des connaissances nouvelles sur les processus d'apprentissage et les conditions qui en favorisent le développement. Ce qui confirmerait la position de Piaget concernant l'expérimentation pédagogique qui, dit-il, lorsqu'elle est contrôlée par des moyens scientifiques, est plus instructive pour la psychologie que les expériences de laboratoire.

La démarche d'auto-évaluation régulatrice repose sur la coopération et la confrontation des points de vue entre adultes. Ceci est essentiel pour plusieurs raisons. L'approche proposée rompant avec un certain nombre de représentations, elle entraîne des changements conceptuels et remet en question des habitus professionnels. Sur le plan émotif, le travail collectif permet de réduire les inquiétudes et de limiter les effets déstabilisants de tels changements. Sur le plan intellectuel, la confrontation des points de vue permet de mieux garantir l'objectivité des observations et de leur interprétation, et de s'accorder sur la compréhension des phénomènes observés. Pour les élèves, la collaboration des adultes permet d'assurer plus de cohérence et de continuité dans leurs apprentissages. Enfin, en se reconnaissant mutuellement comme des *partenaires de connaissances* engagés ensemble dans l'exercice difficile de transformer sa pratique, les relations entre professionnels évoluent vers plus de confiance, de coresponsabilité, de solidarité, et moins de mise à l'écart, ce qui crée une atmosphère qui retentit sur les enfants.

Cette conception du changement s'apparente à une lecture possible de « l'agir communicationnel » d'Habermas (1987) : s'entendre sur la façon d'interpréter une situation et s'accorder sur la conduite à y tenir pousse à évoluer dans le sens de la rationalité, par un double processus de décentration (qui consiste à intégrer le point de vue des autres) et de structuration (qui consiste à saisir les relations entre les différents aspects de la réalité).

Enfants à risques ou situations à risques ?

À l'aube des années 70, des études statistiques révèlent le caractère massif et socialement sélectif de l'échec scolaire (Baudelot et Establet, 1972 et 1975). Ces données bousculent les représentations psychopathologiques qui jusque-là prédominaient, et ouvrent sur de nouvelles questions : dans ce qui paraissait être un déterminisme social, quelle est la part des caractéristiques individuelles des enfants ? Quelle est l'influence du milieu familial sur le parcours scolaire des enfants ? Quelle est la responsabilité de l'école ?

Au départ, le Cresas aborde ces questions selon une approche *défectologique*, à des fins de prévention. Des travaux conduits dans une perspective comparatiste sont engagés simultanément dans trois directions : une étude de l'enfant dans des situations d'examen aménagées par les chercheurs pour tenter de cerner les écarts de développement ; des observations menées en classe pour saisir le lien entre les conduites plus ou moins adaptées des élèves et leurs performances dans les apprentissages scolaires ; une enquête statistique pour détecter précocement les difficultés et inadaptations scolaires et en mesurer l'incidence sur le déroulement de la scolarité primaire.

Au vu des premiers résultats de ces travaux, des membres de l'équipe qui ont exercé auparavant le métier d'enseignant vont contester la façon dont la problématique de l'échec scolaire a été posée ainsi que les présupposés théoriques et les options méthodologiques qui en découlent. Ils mettent en doute la pertinence de situations aménagées dans le but de faire produire aux enfants des réponses suffisamment normées pour qu'elles puissent être comparées entre elles. Qu'il s'agisse de situations expérimentales ou de situations d'apprentissage en classe, il s'agit toujours de situations sociales qui mettent en jeu des codes culturels que les enfants ne maîtrisent pas tous de la même façon : tous ne sont pas entraînés à produire des réponses à des questions qu'ils ne se posent pas, dans un système de communication qui ne leur permet d'exprimer ni leur pensée ni leur volonté. Dans ce jeu-là, personne n'est gagnant. Les adultes qui orchestrent ce type de situation sont eux-mêmes pris dans des modèles professionnels si prégnants qu'ils ont du mal à prendre du recul sur leur action. En faisant sentir aux enfants que l'enjeu est de répondre le mieux possible à leurs attentes plutôt que d'exprimer ce qu'ils pensent vraiment, ils se privent et privent leurs élèves du plaisir d'échanger, de réfléchir et de se comprendre vraiment.

L'analyse des dialogues au cours desquels les enfants sont amenés à produire telle ou telle réponse va amener l'équipe à reconnaître l'incohérence de certaines hypothèses interprétatives et la subjectivité des critères utilisés pour classer les productions des enfants et les hiérarchiser. On constate en effet que, de par leur façon d'interroger les enfants et d'apprécier leurs réponses, les

adultes enclenchent un processus qui renforce les acquis et la confiance en soi des meilleurs élèves alors qu'il provoque l'embarras de ceux qui sont déjà mal à l'aise ; ces derniers masquent leur gêne par des réactions de prestance ou des conduites perturbantes. Leurs réponses souvent minimales, malhabiles ou inadaptées peuvent être considérées comme des indices d'un malaise plutôt que de difficultés à apprendre. Le corpus de réponses ne reflétant pas l'état de développements cognitifs ou linguistiques, toute tentative de comparaison sur ce plan à partir de ce corpus est caduque.

Les résultats de l'enquête statistique, aussi décevants que surprenants, ajoutent au malaise de l'équipe. Ils montrent que les difficultés individuelles repérées en maternelle ne sont pas prédictives d'un échec en CP : c'est massivement la catégorie socioprofessionnelle des familles qui est lourde de conséquences sur la scolarité des enfants. En effet, un enfant signalé en maternelle comme ayant des difficultés n'aura pas le même devenir scolaire selon la catégorie socioprofessionnelle des parents. Plus grave encore : un enfant n'ayant pas été repéré comme ayant des difficultés en maternelle aura plus ou moins de risque de se trouver quand même en échec au CP, selon l'appartenance sociale de ses parents.

La convergence de résultats met à mal l'idée que les causes de l'échec scolaire sont à rechercher principalement du côté des déficiences des enfants. Par contre, si l'on pouvait mettre au jour leurs capacités réelles et définir les conditions à aménager pour qu'elles puissent se révéler dans leur complexité, on apporterait des éléments qui permettraient d'envisager comment réduire les échecs et les marginalisations.

Équipés pour apprendre

Supposons que tout élève, quel que soit l'état de ses savoirs, a des capacités intellectuelles puissantes et est *équipé* pour apprendre, même s'il a du retard dans ses acquisitions[12]. Mais comment le prouver ?

Des situations d'examen sont mises au point, qui sont en quelque sorte définies comme un négatif des situations d'expérimentation usuelles précédemment utilisées. Les enfants, pris en petits groupes, sont incités à agir et à communiquer sur des objets de pensée qui les intéressent, en prenant le temps d'aller au bout de leurs investigations. Pour faire connaissance avec les enfants, les chercheurs prévoient un temps d'approche qui peut s'étaler sur plusieurs

12 Ce principe rencontre les positions d'associations de familles populaires qui, à l'époque, réfutent le concept de handicap socioculturel, accusant même l'école de ne pas reconnaître l'intelligence de leurs enfants et de ne pas faire de place à la culture dont ils sont porteurs.

semaines. Pour que ceux-ci puissent se familiariser avec la situation ou progresser dans la tâche proposée, on prévoit plusieurs séances avec les mêmes enfants. Encouragés à déployer leurs initiatives, à exprimer leur pensée, les enfants dévoilent des savoirs et des capacités à raisonner qui vont bien au-delà des attentes. Prenons l'exemple d'une étude menée auprès d'enfants de grande section qui concerne leur capacité à utiliser ce que Bernstein nomme le « code élaboré », c'est-à-dire la capacité à exprimer des significations hors du contexte de leur production. Donnons les principaux résultats. Huit des neuf enfants repérés comme peu participants aux *moments de langage* en classe se sont montrés très loquaces. Ils se sont montrés capables, tout comme les autres, de relater de façon explicite et détaillée des événements de leur vie, des incidents qui les ont frappés, ou de raconter des histoires du répertoire en utilisant des marques syntaxiques correctes et des registres de langage appropriés. Ils se sont de plus montrés capables d'argumenter à un bon niveau de pertinence et sur des sujets souvent inattendus. Certes, des différences entre enfants ont été identifiées, qui touchaient à la forme de surface des énoncés : utilisation d'un vocabulaire et de tournures plus ou moins raffinés, hésitation ou fluidité du discours, connaissance plus ou moins fine des subtilités syntaxiques.

Ces résultats contredisaient certains aspects de la théorie du handicap socioculturel comme explication de l'échec scolaire d'enfants de milieux populaires. Par contre, ils venaient confirmer la thèse *variationniste* de W. Labov en montrant l'impact considérable des conditions de communication sur les attitudes et les performances des enfants.

Si nous avions décidé d'organiser des situations de travail ou de jeux en petits groupes, c'était parce qu'il nous semblait que les enfants seraient ensemble plus en confiance que seuls face à un adulte. Autrement dit, nous pensions que les interactions entre enfants seraient un élément facilitateur qui favoriserait la manifestation de leurs savoirs. Or, les travaux portant sur les très jeunes enfants en crèche vont montrer que les interactions entre pairs ont un rôle beaucoup plus important. Ces travaux s'appuyaient sur une méthode dite de *microanalyse* mise au point pour analyser des séquences d'activités filmées. Elle consiste à suivre l'enchaînement des échanges entre enfants pour tirer le fil rouge de leur préoccupation, quel que soit le domaine d'investigation (logicomathématique, physique, symbolique). Ceci permet de dégager les processus communicationnels en jeu et les éléments notionnels en construction.

Dans le cadre de situations d'explorations, menées en parallèle ou en coopération, on constate que des enfants très jeunes sont capables de développer des activités qui s'organisent dans des séquences interactives prolongées formant des entités qui frappent par leur cohérence. Dans ces séquences, les échanges entre enfants semblent avoir un rôle structurant dans la construction des connaissances, peut-être parce qu'entre eux ils partagent plus facilement

qu'avec l'adulte les mêmes intérêts, les mêmes questions et expriment plus spontanément leurs désaccords et incompréhensions.

Cette hypothèse sera reprise sous le titre *Rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs*, thème fédérateur de travaux qui seront conduits à la crèche et à l'école, puis ultérieurement, dans le second degré. Ils permettront de vérifier que, en se frottant les unes aux autres, parfois en se heurtant, les pensées se stimulent et se nourrissent réciproquement car « l'apport des uns complète l'apport des autres dans les constructions communes, l'observation mutuelle permet aux idées de circuler, l'objet de connaissance apparaît sous des aspects inattendus, la résistance d'autrui oblige à l'argumentation, à l'objectivation de la pensée et au recul réflexif » (Cresas, 1991, p. 16).

Ces travaux ont également permis de caractériser le rôle de l'adulte dans ces situations et le bénéfice qu'il peut en tirer. Il aménage les conditions de l'activité des enfants et adopte une posture d'observateur participant : en s'insérant dans l'activité ou les préoccupations des enfants (Hardy et Platone, 1994), il tente de déceler les signes d'un apprentissage sous-jacent en prêtant un intérêt suivi aux idées, même saugrenues ou à peine ébauchées, et à l'expression de la réflexion, même maladroite. Ce faisant, il acquiert une nouvelle perception de l'apprentissage, du travail en groupe, de la personnalité et des capacités de chaque enfant. En ayant une plus grande visibilité sur les démarches et les processus d'apprentissage, il comprend mieux comment ajuster les situations, définir les contenus de réflexion, intervenir à bon escient pour obtenir la mobilisation intellectuelle de tous les enfants et délivrer des éléments de connaissance au moment opportun.

Ce rôle avait été défini dans le cadre d'une méthodologie qui permettrait aux chercheurs d'identifier les savoirs et les capacités des enfants. Dans ses principes, était-il transférable à la pédagogie ? Si les professionnels acceptaient de prendre, à certains moments, une posture d'observateur participant, ne pourraient-ils pas porter un nouveau regard sur les enfants ? Ce nouveau regard n'était-il pas la clé de voûte d'une transformation profonde de la pratique pédagogique et de l'organisation scolaire ?

Discours sur la méthode

En partant de cette hypothèse, le Cresas s'engage sur le terrain de la recherche en pédagogie. Le choix méthodologique se porte sur la recherche-action, qu'il faudra un certain temps pour mettre au point. La dynamique créée autour de l'école au début des années 80 fournit un contexte favorable à cette entreprise ; les recherches-actions sont menées à différentes échelles : quelques classes, une école, un quartier.

Des équipes mixtes composées de chercheurs et d'acteurs de terrains sont constituées et un dispositif de travail est mis au point. Des expérimentations sont conduites dans les classes selon des orientations pédagogiques, des principes d'action, dont il s'agit de vérifier la validité, la faisabilité, par la démarche d'auto-évaluation régulatrice.

Les situations expérimentées donnent lieu à des enregistrements vidéo. Les données ainsi recueillies sont analysées collectivement. Le questionnement porte d'abord sur l'impact des conditions pédagogiques sur les conduites d'apprentissage des enfants : est-on parvenu à impliquer tous les enfants du groupe observé ? Qu'est-ce qui le prouve ? Qu'ont-ils appris ou travaillé ? On se demande ensuite comment améliorer ou faire évoluer l'activité pour s'approcher davantage des effets attendus.

Ainsi, l'évaluation est une dimension essentielle de la transformation : on s'accorde sur la façon de mettre en acte de façon précise, ciblée, rigoureuse, détaillée, un ensemble de valeurs, de principes, de concepts. En se donnant les moyens d'en vérifier la pertinence, la cohérence, on prend conscience des écarts entre ce qu'on veut, ce qu'on fait et ce qu'on en obtient. En mettant au jour les points d'achoppement, on procède à des réorientations.

On peut distinguer plusieurs phases dans les échanges entre chercheurs et praticiens au cours de la recherche-action. Dans un premier temps, les chercheurs prennent l'initiative : ils invitent les acteurs de terrain à venir jouer dans leur champ conceptuel et méthodologique. Quand l'accord est conclu, le jeu commence. On conçoit ensemble des situations et c'est ensemble qu'on les évalue. Tant que les règles du jeu ne sont pas maîtrisées, le rôle des chercheurs reste prévalent dans l'orientation de l'action et de l'analyse. Mais, à mesure que les équipes se les approprient, le rôle des chercheurs s'amenuise : ils deviennent alors l'œil extérieur, souvent nécessaire au maintien d'une dynamique de recherche, et prennent du temps pour approfondir l'analyse des films, ce qui va aider les équipes à progresser dans la compréhension de l'activité intellectuelle des enfants. En effet, les séquences filmées qui paraissent particulièrement instructives en regard des questions qu'on se pose sont soumises à une microanalyse réalisée par les chercheurs, puis discutée avec les praticiens. Dans le même temps, les praticiens ouvrent de nouvelles perspectives : ils prennent l'initiative de nouvelles actions, montrent des possibles, pointent des obstacles, formulent de nouvelles questions.

Cette dynamique de travail fait appel aux savoirs des deux parties, mais son développement repose essentiellement sur la capacité de créativité permanente des acteurs de terrain. Ils utilisent, mais dans une nouvelle configuration, toutes sortes de connaissances tant pratiques que théoriques qui revêtent pour eux une nouvelle signification. Par exemple, le constructivisme dont ils avaient entendu parler durant leur formation n'est plus une pure abstraction, organiser une progression dans leur enseignement ne se fait plus de la même façon.

Par cette démarche collaborative, se construisent des connaissances psychopédagogiques et didactiques. De l'analyse rétrospective de l'évolution du travail des adultes, il est également possible de tirer des connaissances sur les conditions d'une transformation des pratiques en équipe et sur les étapes de son évolution. L'étude de ces processus est à la base de l'approche dite *pédagogie interactive*. Elle a permis de mettre au point une démarche de formation dite *formation-action*, conçue pour que des établissements tout-venant s'emparent des résultats de la recherche. Expérimentée dans le cadre d'une collaboration avec l'Iedpe auprès d'équipes d'établissement travaillant dans divers secteurs - crèche, école, collège, lycée, éducation spécialisée, lieux culturels - elle a donné lieu par la suite à des formations de formateurs et d'encadrants. Ainsi, la transformation des pratiques, à chaque étage du système, s'appuie sur la production de savoirs sur la façon dont les êtres humains apprennent, et sur les conditions qui favorisent leur développement.

Des recherches-actions pour changer l'école

L'école primaire française, foncièrement inégalitaire, affiche des principes d'équité. Certes, les innovations qui parviennent à allier excellence et réduction des écarts sont encouragées, mais le système, par son fonctionnement, en limite la portée. Comment éviter ce gaspillage ?

À la croisée de la théorie et de la pratique, cet ouvrage relate un itinéraire collectif de recherche et de développement. Il réunit des expériences de diffusion d'une approche pédagogique, qui relèvent de la recherche-action. Les auteurs restituent, dans leur complexité et leur réalité, des dynamiques de changement touchant aux relations entre acteurs du système, au regard porté sur les enfants, aux conceptions de l'apprentissage.

Ces pages s'adressent à des professionnels de l'éducation et des personnes intéressées par l'analyse de pratiques et la conduite du changement.

Ont contribué à cet ouvrage des chercheurs, des enseignants, des formateurs et des personnels d'encadrement ayant participé à un séminaire d'analyse de pratiques intitulé « Développement de l'approche interactive dans la formation et l'accompagnement à l'école primaire » : Bernard AMBLARD, Geneviève AMILHAUD, Brigitte BELMONT, Jocelyne CHAUMET-RIFFAUT, Elisso CHELISHVILI, Patricia CLEMENT, Patrick CLERC, Annie COBES, Laurence DE CECCO, Isabelle DAVENIER, Marie-Pierre FONTAINE, Cécile GUEGUEN, Valérie GUENAN, Marianne HARDY, Marie-Anne HUGON, Sylvie LEBAS, Anne LOUIS-GOSSMANN, Colette MAQUET, Armelle NAMY, Paul OLRY, Elisabeth NOËL-HUREAUX, Florence PIRARD, Daniel SABRE, Nadia SEFRIOUI, Mira STAMBAK, Anne-Marie TOLLA, Aliette VERILLON, Ecole Jean-Baptiste Clément (Montmagny)..

9 782296 554856

24 €

ISBN : 978-2-296-55485-6