

Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du Cresas

Mira Stambak

L'auteur développe la construction progressive d'une approche pédagogique dite « pédagogie interactive » qui favorise l'investissement de tous les apprenants dans le processus d'apprentissage. Cette approche s'appuie sur des travaux qui cherchent à préciser la façon dont les enfants apprennent. D'inspiration piagétienne et wallonienne, elle prend en compte les besoins vitaux d'agir et de communiquer qui caractérisent l'être humain dès sa naissance. Lorsque les professionnels de l'éducation sont engagés dans cette voie, on constate que les apprenants, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leurs appartenances socio-culturelles, deviennent entreprenants, coopératifs, curieux et confiants dans leur propre capacité à apprendre. On observe également une augmentation notable de la maîtrise et du plaisir professionnels des éducateurs. Ainsi se crée une dynamique nouvelle dans laquelle enfants et adultes se transforment et qui favorise la réussite de tous.

Dans cet article, je m'attacherai à retracer le cheminement des chercheurs du Cresas (1) au cours des vingt premières années de son existence. Je retiendrai notamment les travaux qui ont, selon moi, jalonné la construction d'une approche pédagogique originale, dite « pédagogie interactive », approche qui permet d'impliquer tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles et leurs appartenances sociales, dans les processus d'apprentissage.

Le Cresas a été créé en 1969 par la Sous-Direction de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire du Ministère de l'Éducation

nationale. L'objectif du ministère était de faire rechercher les causes de l'échec scolaire et les moyens d'y remédier. En tant que psychologue spécialisée dans l'étude des difficultés scolaires et du développement cognitif, j'ai été sollicitée pour organiser et diriger ce centre dans le cadre de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Pour accomplir cette tâche, j'ai demandé à Monique Vial qui enseignait alors la psychologie à la faculté de Lille de s'associer à la direction de ce centre. Par la suite, lorsque l'ensemble de l'équipe a été constitué et soudé, le pouvoir de direction a été plus largement partagé. Ainsi a pu se développer un véritable travail d'équipe, extrê-

mement interactif, qui se poursuit aujourd'hui sous la responsabilité de Françoise Platone et de Sylvie Rayna. J'ai dirigé le Cresas pendant vingt ans, jusqu'en 1988. Par la suite, j'ai fondé avec Rachel Cohen et Gérard Vergnaud, sur une base associative et avec le soutien de l'Union Européenne, un réseau international de recherche, l'IEDPE (2). Dans ce nouveau cadre, en coopération étroite avec des équipes du Cresas, j'ai pu poursuivre le travail que je conduisais auparavant.

En considérant rétrospectivement notre cheminement, il m'apparaît que nous avons apporté une réponse à la commande initiale qui nous avait été faite. À travers des démarches rigoureuses et souvent inédites au moment où nous les expérimentions, nous avons élaboré une approche pédagogique et éducative originale, dite « pédagogie interactive », qui, en s'ajustant aux démarches cognitives des enfants, leur donne envie d'apprendre et de construire des connaissances. Cette approche pédagogique est fondée sur une vision constructiviste et interactionniste des processus d'apprentissage. D'inspiration piagétienne et wallonienne, elle prend en compte les besoins vitaux d'agir et de communiquer qui caractérisent l'être humain dès sa naissance. Élaborée dans le cadre des institutions éducatives, et en tenant compte de leurs missions, cette approche pédagogique a été construite avec le souci majeur de lutter contre la sélection à l'école. Les savoirs que nous avons construits au cours de ces nombreuses années d'observation et d'expérimentation dans les crèches, les jardins d'enfants, les écoles maternelles et les écoles élémentaires me permet d'affirmer aujourd'hui : oui, il serait possible d'organiser les crèches et les écoles de façon que tous les enfants, y compris les plus défavorisés, développent leurs potentialités, que tous aient envie d'apprendre et de s'investir activement dans les processus d'apprentissage.

LA CONSTITUTION DE L'ÉQUIPE ET LES PREMIERS TRAVAUX

Le Cresas a été créé dans une période faste pour la recherche. Au bout d'un an, nous étions déjà une dizaine. L'équipe continuera de s'élargir dans les années suivantes pour atteindre, à la fin des années soixante-dix, un effectif de vingt per-

sonnes. Grâce aux règles de recrutement de l'INRP à cette époque, l'équipe se constituait pour une part de chercheurs professionnels venant du CNRS ou de l'Université et pour une autre part d'enseignants détachés du premier ou du second degré dont certains, notamment les instituteurs, avaient une expérience solide de la pratique pédagogique et notamment des pédagogies actives. D'autres personnes étaient auparavant des rééducateurs ou des psychologues (psychologues scolaires, psychologues de crèches) ayant accumulé également une expérience pratique auprès des enfants. Le mélange des compétences acquises dans ces expériences professionnelles antérieures diverses est sans aucun doute la cause majeure de l'originalité de la démarche d'ensemble, dès lors que des habitudes de communication et de libre confrontation des points de vue se furent installées dans l'équipe.

Compte tenu de la commande ministérielle qui nous avait été faite, nous avons décidé de travailler dans un esprit de prévention de l'échec scolaire. Ce qui explique la forte centration de nos travaux sur les structures éducatives préscolaires – crèches, jardins d'enfants, écoles maternelles – et les premières années de l'école élémentaire. La première recherche collective que nous avons réalisée, en collaboration avec des psychologues scolaires, devait nous renseigner sur la possibilité de repérer, à l'école maternelle, les enfants qui risqueraient d'avoir des difficultés d'apprentissage au C.P. Les résultats ont été surprenants (notamment Vial M. *et al.*, 1974). La moitié des enfants signalés à la maternelle comme ayant des difficultés suivaient le Cours préparatoire sans problème tandis que la moitié des enfants en difficulté sérieuse au Cours préparatoire n'avait pas été repérée en maternelle. Parallèlement, l'analyse sociologique de la population d'étude a mis en évidence le constat que l'on retrouve dans toutes les enquêtes sur les causes de l'échec scolaire : ce sont les enfants de milieux économiquement et culturellement défavorisés qui échouent massivement à l'école élémentaire.

Ces résultats ont provoqué un véritable choc. Ils ont mis en évidence sans ambiguïté possible le caractère aléatoire des diagnostics portés par les psychologues scolaires sur les enfants de maternelle que leur signalaient les enseignants et la non-valeur prédictive de ces diagnostics pour la réussite scolaire ultérieure. Ici se place la pre-

mière crise intellectuelle du Cresas, qui a touché en priorité les psychologues de l'équipe : leur confiance dans les démarches et les outils de la psychologie classique ainsi que dans l'approche psychopathologique de l'échec scolaire, alors prédominante, a été fortement ébranlée. L'approche habituelle en psychologie et psychopédagogie lorsqu'on étudie les difficultés scolaires a été sérieusement remise en question. Un malaise s'installe. Dans quel sens s'orienter ?

LE TOURNANT

La réorientation de notre approche a été impulsée d'abord par les recherches menées pour étudier le développement cognitif des enfants de la naissance à trois ans (Sinclair *et al.*, 1982) qui, en opposition avec l'approche expérimentale en laboratoire, avaient déjà adopté une méthode proche de celle des études « naturalistes » à l'œuvre notamment dans les travaux en éthologie. Les observations ont été faites dans des situations qui se voulaient aussi proches que possible des situations habituelles de la vie des enfants, mais que les chercheurs aménageaient en fonction de leurs hypothèses de travail. Dans de telles situations, les enfants pouvaient développer dans la durée leurs idées et leurs réalisations. Cette méthodologie annonçait déjà une volonté d'appréhender des processus plutôt que des performances. Mais que faire de ces observations dans la problématique de la lutte contre l'échec scolaire ?

La solution véritable est venue d'une équipe du Cresas qui, en mettant en place une recherche dans le domaine de la construction du nombre, a mis en évidence l'importance de la méthode d'expérimentation que l'on adopte. Dans cette expérience, les chercheurs ont transformé radicalement les conditions d'observation des enfants (Marion A., Desjardins C., Bréauté M., 1974). Cette recherche sur la construction du nombre allait devenir la recherche-référence, car elle avait introduit des modifications importantes :

- les enfants travaillent en petits groupes et les adultes présents les incitent à échanger et à collaborer entre eux,

- la possibilité leur est donnée de développer leurs réalisations dans la durée en leur accordant tout le temps nécessaire pour agir et réfléchir,

- les adultes s'efforcent de transformer les relations adultes/enfants : tout en ayant un projet pédagogique, ils sont à l'écoute des enfants, leurs interventions servent principalement à relancer le travail des enfants et à utiliser les points de vue contradictoires pour poser de nouveaux problèmes. Ainsi les enfants se trouvent sollicités les uns par rapport aux autres. Les adultes deviennent, en quelque sorte, des meneurs de jeux.

Dans de telles conditions, les enfants muets et apeurés dans les conditions habituelles de l'école et des examens psychologiques classiques se révèlent dynamiques, énergiques, tenaces dans leurs efforts pour comprendre les problèmes qu'ils se posent dans l'action en cours. Ils manifestent avec ardeur les savoirs qu'ils possèdent déjà et, soutenus par les adultes, ils expriment les problèmes et les interrogations qui sont les leurs. Ainsi, il font preuve de leur désir d'en savoir plus et de leurs capacités à trouver des solutions aux problèmes qu'ils se posent.

Ces premières découvertes, qui remettaient profondément en cause les approches psychologiques alors en vigueur concernant le fonctionnement mental des enfants, ont provoqué un bouillonnement intellectuel dans l'équipe du Cresas car la voie à suivre s'annonçait en contradiction avec l'approche classique tant en psychologie qu'en pédagogie. Des discussions souvent âpres n'ont fait qu'aiguiser notre envie d'aller de l'avant. Cette période a été un véritable tournant dans l'histoire de l'équipe car de ces premiers résultats, nous avons tiré deux enseignements qui sont devenus les hypothèses majeures de nos travaux ultérieurs. Le premier s'est imposé avec évidence : nous avons compris que les conduites et les réalisations des enfants dépendaient des caractéristiques de la situation dans laquelle ils sont observés. Celles de la recherche-référence, en rupture avec les conditions habituelles mises en place dans les écoles et également dans les examens psychologiques, avaient permis aux enfants de manifester ce qu'ils savaient déjà et de s'engager dans une démarche active de construction de connaissance. Nous en avons tiré deux principes interdépendants : un même enfant peut se montrer très différent selon les conditions dans lesquelles il se trouve placé. D'où le second principe, fondamental pour l'action éducative : tout ce que font les enfants à la crèche ou à l'école est largement dépendant des conditions pédagogiques, c'est-à-dire des situations et du milieu de

vie qu'aménagent pour eux les éducateurs. Sur cette base, nous avons décidé de nous engager dans des travaux qui permettraient de définir une approche pédagogique qui puisse favoriser l'investissement de tous les enfants dans les processus d'apprentissage.

Le second enseignement était plus complexe et il a mis des années à se préciser. Il concernait le rôle des échanges et de la communication entre partenaires dans la construction des connaissances. Nous avons l'intuition que les changements survenus dans les façons d'être des enfants et notamment le grand appétit qu'ils manifestaient pour comprendre le monde qui les entoure étaient dus à la qualité des relations interpersonnelles qui s'instaurent lorsque les enfants travaillent en petits groupes. Le climat de confiance réciproque semblait être un des facteurs principaux qui les incitaient à persévérer dans leur effort de réflexion pour trouver des solutions aux problèmes qu'ils se posaient. Nous commençons à entrevoir que la nature des échanges, des interactions sociales et de la communication entre les différents partenaires en présence joue un rôle important dans la construction des connaissances et dans la capacité à apprendre. Une nouvelle problématique s'ouvrait ainsi à nous : mieux comprendre les mécanismes en jeu dans les processus d'apprentissage.

LE PROCESSUS INTERACTIF ET LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

Nos premières découvertes concernant le rôle des échanges dans les réalisations des enfants ont trouvé un écho immédiat dans l'équipe du Cresas qui étudiait les enfants dans les crèches. Les chercheurs avaient déjà constaté que ces jeunes enfants pouvaient se grouper spontanément par deux ou trois pour réaliser des activités en commun, communiquant abondamment entre eux et établissant souvent des relations très harmonieuses. Ces observations nous ont particulièrement frappés car, jusque-là, nous partageons l'opinion répandue dans le milieu de la psychologie de l'enfant selon laquelle les échanges entre jeunes enfants étaient rares et pauvres, de peu d'intérêt pour leur développement psychologique. Encouragée par les résultats de la recherche-référence, cette équipe a décidé de procéder à des

études systématiques des échanges entre enfants à la crèche en vue de dégager leur rôle dans la construction des connaissances. Des petits groupes d'enfants de 12 à 36 mois ont été observés dans trois situations différentes pour pouvoir étudier leurs réalisations dans les trois domaines suivants : jeux symboliques, jeux moteurs, expérimentation physique. Les résultats de ces travaux ont été développés principalement dans deux publications (Stambak M. *et al.*, 1979 ; Stambak M. *et al.*, 1983). Dès les premières observations, nous avons découvert avec étonnement des enfants sociables, attentifs les uns aux autres et désireux de faire des choses en commun. À deux, ou à plusieurs, ils s'engagent dans des activités prolongées au cours desquelles ils cherchent avec ténacité des réponses aux questions qu'ils se posent. Ils apparaissent à la fois curieux, entreprenants et concentrés sur leurs tâches.

Pour comprendre la nature du processus interactif qui se déroulait sous nos yeux, nous avons dû d'abord inventer nos moyens d'analyse. Nous avons élaboré une méthode d'analyse originale, dite de « microanalyse séquentielle », qui, en recherchant les liens entre les conduites successives, permet de saisir le fil qui donne le sens à l'ensemble de la séquence. À l'aide de cette méthode d'analyse nous avons fait une première découverte d'importance : lorsque les enfants sont observés dans des situations qui respectent les conditions décrites ci-dessus, leurs activités s'organisent dans des séquences prolongées formant des entités qui frappent par leur cohérence. Les actions successives s'enchaînent et se coordonnent en fonction des problèmes que les enfants se posent. On constate que les initiatives des uns se combinent avec celles des autres autour d'une même préoccupation : chacun des partenaires apporte sa contribution à la réalisation commune en complétant ou développant ce qui vient d'être fait ou exprimé par l'autre.

Des analyses plus poussées nous ont permis de mettre en évidence deux sortes de démarches interactives. Un premier type apparaît lorsque les enfants travaillent chacun sur son propre matériel, dans le cas de l'exploration des propriétés physiques des objets par exemple. Tout en procédant chacun à ses propres expérimentations, les enfants observent les actions des autres, et peuvent reprendre leurs idées en les intégrant dans leurs propres activités qu'ils mènent plus avant. La situation de groupe permet ainsi un enrichisse-

ment des activités de chacun, y compris de celui dont l'idée a été reprise par d'autres. En effet, celui-ci a alors l'occasion d'examiner ses propres actions comme de l'extérieur, ce qui facilite la décentration par rapport à l'action propre, la prise de recul et, par conséquent, l'objectivation des connaissances concernées. La quasi-simultanéité des actions de chacun des partenaires permet en outre des rapprochements plus immédiats et des mises en relation plus nombreuses que l'activité individuelle. Celle-ci est en effet soumise à la contrainte selon laquelle plusieurs actions ne peuvent être effectuées que successivement.

Un second type de démarche interactive apparaît lorsque les enfants s'engagent dans des jeux sociaux ou des jeux de fiction (le jeu de cache-cache par exemple). On assiste alors à des échanges directs, les actions des uns et des autres venant alternativement se compléter. Les enfants créent ainsi en commun de véritables petites histoires où les échanges prennent la forme d'un dialogue, les uns répondant aux incitations des autres. Incitations et réponses se font à l'aide de regards, de mimiques, de gestes et de vocalises et constituent des messages pour autrui ; chaque réponse précise la signification du message initial. On est frappé par l'ampleur des ressources imaginatives pour réaliser des séquences longues et complexes. La justesse des réactions de chacun confère à ces séquences leur caractère de cohérence. L'analyse de la construction de tels jeux partagés montre que les enfants « discutent » pour se mettre d'accord sur le jeu à développer ensemble. On constate alors que les partenaires s'engagent dans un véritable processus de négociation pour arriver à un accord et pour convaincre les autres du bien-fondé de leurs idées et de leurs points de vue. Ces négociations non verbales comportent des confrontations d'idées et de désirs parfois contradictoires. On constate néanmoins que ces jeunes enfants réussissent à dépasser les conflits interpersonnels grâce à l'élaboration de diverses stratégies qui témoignent d'une intelligence sociale déjà très développée.

En cherchant ainsi à comprendre les articulations des interventions des uns par rapport à celles des autres, on a pu constater qu'à travers les échanges auxquels se livraient les enfants, des démarches cognitives se développent qui favorisent la construction des savoirs et des savoir-faire. Dans les trois situations étudiées, les

enfants ont fait preuve de réalisations d'ordre cognitif dans le domaine des connaissances physiques – successions d'actions qui constituent de véritables expérimentations ou qui aboutissent à des fabrications d'objets nouveaux – ainsi que dans celui de la pensée symbolique – connaissances concernant les événements de la vie quotidienne et leur capacité à les détacher de leur contexte réel : prémices de la distinction entre fiction et réalité. Ainsi, dès cette première série de travaux, nous avons pu faire une hypothèse forte selon laquelle le processus interactif et les procédés qu'il met en œuvre jouent un rôle prépondérant dans le développement cognitif, et probablement, et ceci est très important, *constitutif* de celui-ci.

Forts de ces hypothèses de travail, nous avons engagé de nouvelles recherches qui avaient comme objectif principal d'approfondir ces premières découvertes concernant le rôle des échanges et des interactions sociales dans la construction des savoirs. Des travaux réalisés dans les crèches et les jardins d'enfants (Bréauté M. *et al.*, 1987 ; Stambak M. et Royon C., 1985), ont permis de préciser notre problématique. Quel que soit l'âge des enfants, quel que soit le contenu de la réalisation, dans toutes les situations observées l'analyse montre que l'activité commune se déroule de la même façon. Après une première prise de contact entre partenaires, l'un d'eux émet une idée qui a fonction de proposition pour les autres. Le sens, la signification de ces propositions est plus ou moins explicite. Pour que cette proposition aboutisse à une réalisation commune, deux conditions doivent être remplies : la proposition doit être comprise par les partenaires et ils doivent être d'accord sur le contenu de la proposition. Ensuite, lorsque c'est le cas, les partenaires s'engagent dans un processus d'ajustement réciproque. Qu'ils agissent à tour de rôle ou en activités parallèles, chacun complète et développe, d'une façon ou d'une autre, ce qui vient d'être exprimé ou fait par l'autre.

Les procédés interactifs mis en œuvre pour dépasser l'incompréhension et la résistance des partenaires sont multiples. Avant même la communication verbale, les enfants se montrent capables d'explicitier, de clarifier leurs idées et leurs intentions. Les procédés de clarification et d'explicitation apparaissent très nettement : soit les enfants utilisent des procédés emphatiques pour mettre en relief un élément convaincant, soit ils

réitérent leur idée, mais d'une façon différente, en variant les actions pour donner des compléments d'informations. Les recherches réalisées auprès des enfants de 2 à 4 ans mettent en évidence la continuité de la démarche interactive avant et après la communication verbale. Ces recherches concernent principalement des réalisations communes lors de jeux de fiction ou d'improvisation de spectacles de marionnettes par les enfants eux-mêmes. Avec l'apparition du langage, de nouveaux procédés s'ajoutent pour faire accepter un point de vue : les enfants sont capables d'expliquer et de justifier les points de vue exprimés, ils donnent les raisons de leur désaccord éventuel en utilisant des arguments hors contexte qui font appel à des savoirs acquis antérieurement. À travers ce processus de négociation, les idées et les intentions de l'un des partenaires se confrontent à celles des autres, mais cette confrontation se fait dans le respect mutuel, le plus souvent sans heurt et sans affrontement : les relations qui se nouent sont des relations équilibrées. Il s'agit de modes de communication où chacun des partenaires peut exprimer sans retenue ses désirs, ses idées et ses points de vue.

Des recherches parallèles menées à l'école maternelle et à l'école élémentaire par d'autres équipes du Cresas – voir notamment ci-après l'article de Marianne Hardy –, ainsi que par des équipes italiennes associées à nos travaux, aboutissaient à des constatations semblables. Ensemble et avec l'aide d'Hermine Sinclair, professeur à l'université de Genève, nous avons procédé à des analyses multiples qui concernaient l'ensemble des travaux engagés. Différentes publications (notamment Cresas, 1987 ; Stambak et Sinclair éds, 1990) rendent compte des avancées de ces travaux.

Nous pouvons résumer les acquis de cet ensemble de travaux de la façon suivante. C'est grâce aux différents procédés interactifs que les enfants font des progrès dans leurs apprentissages : la nécessité de prendre en compte les intentions du partenaire, l'obligation de trouver des solutions aux conflits et contradictions qui surgissent, amènent les enfants à préciser et à justifier leur pensée, à prendre du recul par rapport à elle, à la contrôler. Chacun peut examiner l'objet de connaissance sous des aspects inhabituels pour lui. Il peut observer la réalité sur laquelle il agit à travers des questions auxquelles

il n'avait pas pensé. Il est amené à établir des liens nouveaux entre des savoirs jusque-là séparés. Une telle mise à distance constitue un moyen de décentration cognitive qui favorise l'abstraction et l'attitude réflexive. Dans de telles conditions les connaissances se précisent et s'objectivent car elles sont sans cesse remises en question par les résistances d'autrui. En cherchant à convaincre et pour aboutir à un consensus à partir de points de vue contradictoires, les capacités de raisonnement s'aiguisent, les notions s'élaborent, les connaissances se construisent. Sous la pression d'autrui, les enfants mobilisent et mettent à l'épreuve leurs compétences communicatives ainsi que leurs savoirs et savoir-faire déjà construits ou en construction. La construction des connaissances apparaît alors comme un processus de co-construction. Ces analyses se sont avérées justes pour tous les types de connaissances, qu'elles fassent partie ou non des programmes scolaires. Ainsi ces recherches sont venues étayer l'hypothèse selon laquelle les interactions sociales jouent un rôle prépondérant et constitutif dans le processus de construction des connaissances.

LA PÉDAGOGIE INTERACTIVE

Dans les recherches précédemment décrites, chaque fois que les enfants ont été placés dans des conditions conformes à nos orientations théoriques, nous avons pu montrer que tous les enfants, quelle que soit leur appartenance sociale et culturelle et quels que soient les jugements antérieurement portés sur eux, pouvaient faire la preuve de leur capacité à apprendre et à s'investir activement, avec ténacité et plaisir, dans la construction des connaissances. Nous pouvions donc utiliser nos acquis pour avancer dans notre problématique principale : comment organiser le milieu de vie des enfants, quelle approche pédagogique mettre en place dans les crèches et les écoles pour obtenir que tous les enfants s'investissent dans le processus d'apprentissage ? Comment déclencher et entretenir cet investissement ?

Pour répondre à ces questions, il nous est apparu que nous devions mettre en place des recherches sur le terrain, en collaboration avec des éducateurs et des enseignants. Il s'agissait donc de trouver des professionnels volontaires

pour s'engager avec nous dans des recherches visant la transformation des conditions éducatives offertes aux enfants en vue de la réussite de tous. Les modalités de la collaboration entre chercheurs et professionnels ont pu différer d'un terrain à l'autre, mais, conformément à nos découvertes, l'exigence principale était partout d'instaurer des relations de travail équilibrées entre tous les partenaires en présence pour que chacun puisse, en fonction de ses expériences professionnelles, contribuer à co-construire des connaissances nouvelles. Il s'agissait pour nous de trouver une méthodologie de recherche qui permette de recréer au niveau des établissements les conditions éducatives mises en évidence dans les recherches précédentes où les situations étaient aménagées par les chercheurs. Pour répondre à cette exigence, nous avons élaboré progressivement une approche méthodologique, dite de *recherche-action*, que nous pouvons actuellement caractériser de la façon suivante :

- la recherche, de longue durée, se fait en collaboration étroite avec les professionnels de terrain dans le cadre de relations qui tendent au maximum à l'équilibre ;

- on met en place dans les établissements un dispositif rigoureux, qui correspond aux objectifs de la recherche et dans lequel alternent les temps d'action et les temps de réflexion sur l'action ;

- les résultats sont appréciés à l'aide d'une méthode dite « d'auto-évaluation régulatrice », d'un terme emprunté à Bertrand Schwartz, qui consiste à réguler les pratiques en fonction des effets produits sur les apprentissages des enfants.

C'est à l'aide de cette méthode que nous avons pu élaborer progressivement l'approche pédagogique que nous désignons sous le terme de « pédagogie interactive ». Tout au long de son élaboration notre souci principal était de construire cette approche en conformité avec notre découverte principale : apprendre c'est construire des savoirs en interaction avec autrui, sachant que ces interactions sont d'autant plus constructives pour tous qu'elles sont plus équilibrées.

A la fin des années quatre-vingt, nous avons décidé de prendre du recul sur les expériences des différentes équipes du Cresas engagées dans ces recherches-actions et nous avons publié un livre qui fait état des résultats obtenus (Cresas, 1991). D'après nos analyses, deux traits princi-

aux caractérisent cette approche éducative. Le premier est que les actions éducatives sont conduites dans un esprit de recherche. Les professionnels de terrain s'engagent progressivement dans une démarche d'expérimentation pédagogique méthodique : ils définissent un projet d'action éducative, un plan d'action, qui repose sur des hypothèses clairement énoncées et qui s'accompagne d'un dispositif permettant d'analyser le déroulement des actions mises en place et ses effets sur les apprentissages des enfants. Pour définir le dispositif de départ, l'équipe cherche à préciser une organisation - constitution des groupes d'enfants, type de matériel mis à la disposition des enfants, aménagement spatio-temporel - et à définir les rôles des adultes présents. Tout au long du déroulement de l'expérience, on apprend à auto-évaluer les pratiques mises en place et on les ajuste en fonction des réalisations des enfants. L'observation des façons d'être et d'agir des enfants est un point central de notre approche. Différentes techniques ont été expérimentées. Celle qui s'est avérée la plus efficace a été l'utilisation de vidéo-films tournés à des moments pertinents. Le fait de pouvoir observer à plusieurs reprises les mêmes séquences permet de construire la signification des conduites et réalisations observées et de vérifier si on a bien obtenu la participation active de chaque enfant.

La seconde caractéristique de cette approche est que, pour atteindre ses objectifs, la démarche implique la transformation des relations entre tous les partenaires en présence : relations entre enfants, relations entre adultes, relations entre adultes et enfants. S'agissant des relations entre enfants, l'occasion leur est donnée de se rassembler en petits groupes pour qu'ils puissent s'engager dans une dynamique d'échanges équilibrés profitable à tous les membres du groupe. S'agissant des relations entre adultes, le travail d'équipe devient une nécessité parce que la pédagogie interactive est, comme nous l'avons souligné, une recherche permanente : l'observation et l'analyse des réalisations des enfants amènent sans cesse de nouveaux problèmes et de nouvelles idées. C'est pourquoi il est important que les adultes planifient, conduisent et évaluent les actions éducatives ensemble. Chacun a besoin de pouvoir se confronter avec d'autres impliqués dans la même réalité. C'est de l'échange et de la confrontation que peuvent surgir les idées nouvelles et le

consensus nécessaires à la mise en œuvre de pratiques éducatives conformes aux hypothèses émises. Enfin, s'agissant des relations adultes-enfants, leur transformation est celle qui est la plus difficile. C'est le point le plus délicat. Dans l'approche pédagogique habituelle ces relations reflètent souvent des rapports d'autorité dans lesquels les adultes imposent aux enfants des schémas pré-construits, ce qui, comme nous l'avons vu dans nos premières recherches, bloque à la fois l'actualisation de ce que les enfants savent déjà et leur envie d'acquérir des connaissances nouvelles. Dans l'approche que nous proposons, les adultes doivent apprendre à susciter et observer les démarches propres des enfants, à leur permettre de prendre des initiatives, d'exprimer sans retenue et sans crainte de se faire méjuger les idées qui leur sont propres et de trouver par eux-mêmes, si nécessaire avec l'aide de l'adulte, les réponses aux questions qu'ils se posent. De cette façon, les relations entre adultes et enfants deviennent plus équilibrées.

Pour aller dans cette direction, beaucoup de remises en question sont nécessaires. Il faut se convaincre en profondeur que, contrairement à ce que toute la tradition de l'enseignement suggère, les enfants ne sont pas des verres vides que les enseignants devraient remplir. Il faut se convaincre également que, contrairement aux idées reçues, les échanges entre enfants, et entre adultes et enfants, à propos des objets de connaissance, jouent un rôle capital dans la construction des savoirs. Une telle vision des apprenants exige une transformation profonde du rôle et des attitudes des adultes dans le déroulement même des séquences éducatives. Tout au long de nos recherches-actions ce problème a dû être constamment travaillé et réajusté. Au bout du compte, il est apparu que ce rôle se caractérise de la façon suivante : l'objectif de l'adulte est essentiellement de s'insérer mentalement dans les réalisations des enfants ; il devient observateur, non seulement présent mais encore participant à travers son intérêt soutenu pour les activités des enfants en train de se dérouler sous ses yeux. Bien que l'adulte s'efforce de ne formuler aucune suggestion qui puisse détourner les enfants de leurs questions à eux, une telle attitude ne peut pourtant être qualifiée de non intervenante. En effet, l'adulte n'est pas en retrait car il est impliqué dans l'attente de ce que vont réaliser les enfants. Armé des hypothèses discutées

en équipe, il observe le déroulement des activités des enfants. Il cherche à vérifier ses hypothèses en essayant de comprendre ce qui est en train de se produire devant lui. Ses interventions ont pour fonction de soutenir le processus de construction en cours : apporter des informations, encourager certaines pistes, réguler si nécessaire les relations entre enfants pour obtenir la participation de tous. Il a ainsi un rôle actif important : interpréter les agissements des enfants, ce qui suppose d'opérer une certaine prise de recul tout en restant partie prenante de la situation. Il est un meneur de jeu.

LES EFFETS DE LA PÉDAGOGIE INTERACTIVE

Lorsque les professionnels de terrain sont engagés dans cette voie, on constate que les pratiques mises en place ont des effets tant sur les conduites et réalisations des apprenants que sur la professionnalisation des personnels. Concernant les apprenants, on constate qu'il est possible de les mobiliser tous, y compris ceux qui se trouvent mis à l'écart dans le processus d'apprentissage dans les situations éducatives traditionnelles. Ils apprennent davantage, ils deviennent entrepreneurs, curieux et créateurs, confiants dans leurs propres capacités d'apprendre et, par rapport à autrui, ouverts, tolérants et coopératifs. On peut remarquer notamment – et ceci est très systématique – que les enfants qui posent problème à l'équipe – agressivité, passivité, manque de concentration... – se transforment radicalement dans les nouvelles conditions éducatives et font de véritables bonds en avant.

Conjointement à ces effets sur les apprenants, on observe également des transformations notables au niveau de la maîtrise professionnelle des éducateurs. L'approche interactive accroît chez chacun :

- la conscience de son pouvoir d'action sur le cours des choses, la conscience d'avoir acquis les compétences nécessaires pour imaginer, développer, réguler et ajuster ses pratiques professionnelles en fonction des objectifs poursuivis ;

- la maîtrise de ses relations avec autrui, enfants et adultes ;

– la connaissance des raisons qui sous-tendent les pratiques professionnelles mises en œuvre : raisons théoriques relatives aux conditions d'apprentissage des enfants et raisons pratiques relatives aux contraintes et aux ressources des contextes de travail.

PERSPECTIVES

À la fin des années 1980, la boucle est bouclée. Nous avons le sentiment d'avoir trouvé une approche éducative, appelée « pédagogie interactive », qui faisait ses preuves partout où nous pouvions la développer, qui permettait réellement de mobiliser tous les enfants dans les processus d'apprentissage, de les faire progresser dans la construction des connaissances. Dans les années suivantes, tout en poursuivant des recherches-action pour approfondir et développer notre connaissance de cette approche, notamment en milieu scolaire, nous avons abordé le problème de sa dissémination. Cette nouvelle dimension de notre travail a été réalisée en collaboration avec d'autres équipes européennes, dans le cadre de l'IEDPE.

Le premier vecteur de diffusion que nous avons choisi de tester a été la formation continue des professionnels de l'éducation. Pour cela, nous avons élaboré des dispositifs de formation-recherche-action fondés sur le même cadre conceptuel et méthodologique que celui qui est à l'œuvre dans nos recherches en psychopédagogie. L'objectif commun était d'élaborer une formation qui initie les professionnels des crèches et des écoles à notre approche pédagogique. Grâce au soutien de la DG XXII de l'Union européenne, des formations élaborées en commun ont été

mises en place dans plusieurs villes ou régions européennes, partout avec des effets très appréciables. Pourtant, il est apparu que la généralisation des transformations pédagogiques que notre formation implique nécessite aussi la mise en place d'un encadrement efficace des professionnels de terrain. C'est pourquoi, dans le cadre d'un projet Leonardo Da Vinci, sept équipes européennes ont mis en place des recherches-action pour élaborer une formation d'encadrants – coordinateurs de la petite enfance, inspecteurs, conseillers pédagogiques notamment – qui vise à développer les compétences nécessaires pour impulser, accompagner, piloter et coordonner la transformation des pratiques éducatives dans les crèches et les écoles.

De telles recherches qui viennent renforcer les liens entre recherche, innovation et formation, font apparaître la nécessité d'associer aux chercheurs-formateurs et aux professionnels de terrain des personnes chargées de la gestion des structures éducatives, à savoir les décideurs administratifs et politiques. De ce fait, ces nouvelles recherches passent du champ strictement éducatif et pédagogique au champ socio-politique. En cherchant à préciser les conditions de la collaboration entre innovateurs et décideurs, de nouvelles fonctions et de nouveaux rôles sont en voie d'émergence. Nous sommes persuadés qu'une telle démarche devrait permettre un nouvel essor de la dynamique de l'innovation pédagogique pour lutter efficacement contre l'échec scolaire, l'illettrisme et l'exclusion et pour préserver chez tous l'appétit de connaître et le dynamisme intellectuel qui caractérisent tout être humain dès sa naissance.

Mira Stambak
Directeur de recherche CNRS
Co-fondateur de l'IEDPE

NOTES

(1) Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, qui fonctionne dans le cadre de l'INRP.

(2) Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- BRÉAUTÉ M., BALLION M., RAYNA S., STAMBAK M. (1987). – **Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes**. Paris : INRP/L'Harmattan (collection Cresas ; 5), 137 p.
- CRESAS (1987). – **On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs**. Paris : ESF, 161 p.
- CRESAS (1991). – **Naissance d'une pédagogie interactive**. Paris : INRP/ESF Éditeur, 173 p.
- MARION A., DESJARDINS C., BRÉAUTÉ M. (1974). – Conditions expérimentales et développement intellectuel de l'enfant de 5-6 ans dans le domaine numérique. **Recherches pédagogiques**, n° 68, p. 83-107.
- SINCLAIR H. et STAMBAK M. (éds) (1982). – **Les bébés et les choses**. Paris : PUF, 198 p.
- STAMBAK M., BONICA L., MAISONNET R., RAYNA S., VERBA M. (1979). – Modalités d'échanges entre enfants de moins de deux ans. **Cahiers du Cresas**, n° 19, p. 3-103.
- STAMBAK M., BARRIÈRE M., BONICA L., MAISONNET R., MUSATTI T., RAYNA S., VERBA M. (1983). – **Les bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble**. Paris : PUF, 189 p.
- STAMBAK M. et ROYON C. (1985). – Étude de l'organisation d'activités communes chez des enfants de moins de quatre ans. **Archives de psychologie**, n° 53, p. 77-90.
- STAMBAK M. et SINCLAIR H. (éds) (1990). – **Les jeux de fiction entre enfants de trois ans**. Paris : PUF, 202 p.
- VIAL M., STAMBAK M., BURGUIÈRE É. (1974). – Caractéristiques psychologiques individuelles, origines sociales et échecs scolaires. **Recherches pédagogiques**, n° 68, p. 7-47.