

RECHERCHES SUR LA RÉUSSITE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Mira Stambak

Je suis arrivée à Paris, à Noël 1945, avec cent autres étudiants venus de toutes les républiques yougoslaves, titulaire d'une bourse française, pour faire des études de psychologie. Elevée dans une famille bourgeoise où l'accent avait été mis sur la littérature et les arts, j'avais toujours souhaité faire des études de langues, ce que faisaient alors les jeunes filles de "bonne famille".

Ce choix pour la psychologie m'est venu d'une façon particulière : déportée pendant la guerre au camp de Bergen-Belsen en Allemagne, j'ai été emmenée, à la Libération, dans un camp suisse où j'ai fait la connaissance d'un psychologue hongrois, Szondi, auteur d'un test sur l'orientation professionnelle. Cette rencontre allait se révéler décisive pour mon choix d'études futures et m'ouvrir de nouveaux horizons.

A cette époque, on enseignait principalement la psychologie à l'Institut de Psychologie où l'on préparait trois diplômes. Au terme de ma deuxième année d'études, après avoir obtenu deux certificats de licence et trois diplômes, j'ai demandé à faire un stage durant l'été au Laboratoire de l'Hôpital Henri Rousselle à Paris. Le Laboratoire était dirigé par R. Zazzo. J'y suis venue pour deux mois et j'y suis restée plus de vingt ans !

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994

Du Laboratoire de psychologie de Zazzo au CRESAS

C'est à partir de ce moment-là que ma vie professionnelle a commencé. Je dis toujours que j'ai deux vies professionnelles : une première au Laboratoire de Psychologie de l'Hôpital Henri Rousselle, jusqu'en 1968, date à laquelle débute ma seconde vie quand le Ministère de l'Éducation nationale m'a proposé de diriger un centre de recherche sur les problèmes de l'échec scolaire.

Le Laboratoire de Psychologie n'était pas seulement un laboratoire clinique, mais aussi un laboratoire de recherche sur les problèmes posés par les enfants qui avaient des difficultés scolaires. Ces recherches se faisaient avec la collaboration d'Ajuriaguerra, neuropsychiatre. J'ai eu la grande chance de pouvoir me former auprès de ces deux personnes. Dès 1949, Zazzo m'a fait entrer au CNRS que je n'ai jamais quitté, puisque j'y ai effectué toute ma carrière, même lorsque j'étais en poste au CRESAS. Je dis toujours que je n'ai pas eu beaucoup de mérite d'entrer au CNRS, parce que, à cette époque, il n'y avait pas de concurrence.

Du point de vue des contenus, des recherches étaient menées sur les différentes formes de difficultés scolaires : on découvrait les dyslexies, les dyspraxies, les dysorthographies, les instabilités. On pensait vraiment qu'en faisant ces recherches on allait pouvoir aider les enfants à s'en sortir. J'ai participé très activement à tout ce travail d'équipe entre neuropsychiatres, psychologues et rééducateurs. Les enfants que nous recevions en consultation avec leurs parents nous étaient envoyés par l'institution scolaire parce qu'ils n'arrivaient pas à suivre les programmes. Les psychologues réalisaient un premier diagnostic en appliquant une longue batterie de tests. Je suis l'auteur de plusieurs de ces tests connus dans le monde entier, comme je l'ai constaté en voyageant en Amérique du Sud.

Avec les bases théoriques qui servaient à l'élaboration des tests, on abordait des catégories différentes du développement mental. Notre méthode de travail reposait sur l'observation et l'examen des enfants dans des situations complètement artificielles et standardisées et qui présentaient un côté rassurant dans leur application. Tout était écrit et déterminé à l'avance. On pensait vraiment pouvoir détailler et diviser le fonctionnement des aptitudes des enfants par rapport à des spécificités inventées par chaque auteur.

Les limites d'une psychologie positiviste

Nous nous étions engagés dans cette voie classique de la psychologie clinique qui débutait à ce moment-là, en travaillant avec enthousiasme, avec l'envie de comprendre, d'analyser, de trouver la solution à ces situations d'échec scolaire. La psychologie avait toujours été perçue comme quelque chose d'intuitif et non comme une science. Pour qu'elle devienne scientifique, il fallait en quantifier le contenu, seuls les chiffres pouvaient lui donner un aspect scientifique. Durant ces dix premières années, nous avons vraiment eu l'impression de construire une psychologie scientifique. Puis, petit à petit, j'ai commencé à avoir des doutes. Ce sentiment d'insatisfaction s'est installé pour plusieurs raisons.

La première raison était une déception liée au fonctionnement interne. Nous avons fait de nombreux travaux pour faire des diagnostics d'une façon très détaillée. Les enfants venaient quelquefois trois demi-journées pour faire un bilan psychologique. Les résultats étaient ensuite présentés aux médecins psychiatres ou neuropsychiatres qui avaient ces enfants en charge, la décision de rééducation était prise et le traitement défini. Une fois sortis de notre équipe, nous avons très vite réalisé que les médecins écoutaient poliment notre compte rendu d'examen, mais que dans les décisions ils ne tenaient absolument pas compte de notre travail. C'était en général des médecins psychanalystes et ils faisaient des diagnostics à leur façon. On ne prescrivait pas que des psychothérapies, il y avait aussi des rééducations, par exemple la rééducation du langage, de la motricité, rééducations créées à l'hôpital Henri Rousselle. Lors de ces rééducations, nous nous revoyions en équipe après une année pour savoir ce que l'enfant était devenu. Nous nous retrouvions dans la même situation qu'avec les médecins : les rééducateurs ne tenaient pas du tout compte de notre examen. Ils effectuaient des examens au début de la rééducation à leur façon et là aussi la rééducation était faite en fonction de leur propre examen.

La deuxième raison se situait sur le plan de la recherche et je considérais que c'était beaucoup plus important parce que j'avais adhéré à cette vision que l'on qualifie de positiviste du développement psychologique de l'enfant en élaborant les tests de motricité, de rythme et d'intelligence. Si l'on prend l'exemple de la dyslexie, nous avons avancé, avec des preuves, que l'on devient dyslexique parce que l'on

a soit des troubles de l'espace soit des troubles du rythme. Pour étalonner nos tests, nous allions dans les écoles, nous leur demandions de bien vouloir nous prêter des enfants, mais ce n'était pas du tout un travail avec la classe. Une année, nous avons voulu tester les corrélations qu'il y avait entre les résultats à ces tests et l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. A notre grande surprise, nous découvrirons qu'il n'y a aucune corrélation. Il y avait des enfants qui lisaient parfaitement et qui avaient de mauvais résultats à ces tests et d'autres qui n'avaient pas appris à lire et qui avaient aux tests des résultats tout à fait normaux. Nous avons pris l'habitude d'envoyer les résultats de ces tests aux instituteurs qui manifestaient quelquefois leur étonnement, soulignant que dans leur classe d'autres enfants étaient davantage en difficulté. Je dois dire qu'à partir de ce constat, je me suis interrogée sur l'utilité de mon travail.

En ce qui concerne le plan de la théorie, on se référait à Wallon. Wallon était mon parrain quand je suis entrée au CNRS, j'ai d'ailleurs suivi ses cours au Collège de France. Zazzo, mon directeur de recherches, lui-même un élève de Wallon, nous avait fait adopter la théorie wallonienne, mais le travail qu'il nous faisait faire au Laboratoire, la testologie, la catégorisation n'entraient pas dans le cadre de cette théorie. Une des raisons qui continuait à augmenter mon insatisfaction était que les introductions que je rédigeais dans mes rapports annuels reflétaient les idées de Wallon en ce qui concerne l'évolution globale des enfants, le rôle du social, de très belles phrases que je signe encore aujourd'hui, mais quand je rendais compte de mon travail concret, tout ceci n'avait plus aucun rapport avec mon introduction.

La troisième raison était liée au départ d'Ajuriaguerra. Il avait été nommé en 1960 directeur de l'hôpital psychiatrique et titulaire de la chaire de psychiatrie à Genève. Il voulait que je crée un Laboratoire de psychologie que j'ai effectivement mis sur pied et qui fonctionne encore actuellement. L'année que j'ai passée à Genève a été un moment important dans ma vie puisque j'ai eu la grande chance de côtoyer Piaget et son équipe et que je suis devenue l'amie d'Inhelder. J'ai pénétré dans ce monde piagétien que l'on ne connaissait pas bien en France. Là se sont ouverts des horizons nouveaux puisque j'ai découvert une autre théorisation. Je suis rentrée à Paris au bout d'un an. En l'absence d'Ajuriaguerra la recherche paraissait moins structurée et de ce fait moins vivante, l'enthousiasme n'était plus le même.

Toutes ces raisons faisaient que je me sentais insatisfaite et incapable de reconstruire quelque chose de nouveau. Quand, en 1968, j'ai été sollicitée pour la création du CRESAS, j'ai accepté cette proposition avec joie et c'est à partir de ce moment que commence ma seconde vie professionnelle, celle qui est la plus importante et va me donner beaucoup de satisfactions tant sur les plans intellectuel que personnel et affectif.

La naissance du CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire)

A son retour d'un voyage en Union Soviétique qu'il avait effectué avec Fraisse, Zazzo rêvait de créer un centre de défectologie analogue à ce qu'il avait vu lors de son séjour. Ce centre de défectologie, terme que je qualifierais d'horrible, était une structure équivalente qui avait en charge les enfants "handicapés" et en difficulté scolaire. Il avait dans ce but réussi à convaincre un Inspecteur de l'Éducation nationale, Monsieur Petit, en poste au Ministère, à la Sous-Direction de l'Enfance inadaptée, devenue, au moment de notre création, la Sous-Direction de l'Éducation spécialisée et de l'Adaptation scolaire (d'où le nom de CRESAS), ainsi que Aimé Labrogère, en poste dans ce même département. Ce sont ces deux personnes qui ont été les interlocuteurs de Zazzo. Les tractations avec le Ministère ont duré plusieurs années. En 1968, les conditions se sont subitement révélées favorables pour créer ce centre. Des crédits avaient été prévus pour faire détacher des professeurs et engager éventuellement des psychologues. Un seul problème demeurait : celui de son implantation, il fallait pouvoir obtenir des murs. Notre problème de locaux allait rapidement trouver une issue favorable : Monsieur Chilotti, Directeur de l'Institut Pédagogique National (IPN) était d'accord pour héberger cette structure naissante.

Dès le début, j'avais émis le souhait d'associer Monique Vial à la création de ce centre. Elle enseignait à l'époque la psychologie à la Faculté de Lille et m'avait fait venir plusieurs fois pour faire des conférences à ses étudiants. Nous étions deux à créer le CRESAS, j'étais mise à la disposition de l'IPN par le CNRS, Monique Vial par l'Université. Quatre autres postes restaient à pourvoir par des ensei-

gnants. Françoise Platone, alors enseignante à l'École Normale d'Évreux et que je connaissais personnellement, est venue se joindre à nous. Comme nous étions dans une période faste, j'ai rapidement embauché des enseignants et des psychologues. Au bout d'une année, nous étions une douzaine de personnes et la vie du CRESAS a alors commencé. L'originalité de cette création réside dans l'association entre chercheurs classiques, de type CNRS et enseignants, qu'ils soient professeurs et surtout instituteurs.

Une mission nous était assignée dès le départ et elle l'est toujours restée : le problème de l'échec scolaire. Il fallait en étudier les causes et trouver les moyens d'y remédier. Les statistiques montraient que, en 1969 et 1970, près de 50 % des enfants avaient au moins un an de retard à la fin du cursus élémentaire. Je suis restée stupéfaite devant ce constat, car à l'Hôpital Henri Rousselle nous ne connaissions pas ces chiffres. Dans ce contexte, l'échec scolaire devenait une véritable préoccupation.

L'échec scolaire et la recherche d'une voie pour l'apprentissage de tous

D'emblée, nous avons décidé de travailler dans un esprit de prévention. Ce choix allait nous décider à privilégier le cycle préscolaire et l'école élémentaire.

La première recherche 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 auront des difficultés d'apprentissage au CP. Les résultats étaient décevants, identiques d'ailleurs à ceux obtenus quand je travaillais sur la dyslexie : la moitié des enfants signalés à la maternelle comme ayant des difficultés suivaient le CP sans problème ; par contre, parmi les enfants en difficultés sérieuses au CP, la moitié n'avait pas été repérée en maternelle.

Face à ce résultat négatif, nous avons évidemment 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.

A la suite de ces résultats, nous avons été amenés à remettre en question les approches habituelles en psychologie et psycho-pédagogie lorsqu'on étudie les difficultés scolaires. Nous nous sommes, petit à petit, détachés de la psychologie positiviste qui catégorise les enfants en différentes sortes d'"inadaptés" que l'on mette l'origine de cette inadaptation dans l'inné ou dans les conditions sociales.

Poussés par les praticiens de notre équipe, nous nous sommes engagés dans une nouvelle voie où la conceptualisation se fait principalement à partir de l'analyse des conditions dans lesquelles les enfants sont observés ou éduqués. Ainsi nous sommes passés d'une psychologie de l'individu hors contexte, à une approche des enfants dans un contexte déterminé et particulièrement celui de la classe. Nous avons été amenés à prendre en compte l'ensemble des enfants et les conditions de leurs apprentissages.

Deux recherches ont permis d'entrevoir la réorientation de notre approche. La première a permis de mettre en évidence les limites de l'approche clinique individuelle à l'aide de méthodes s'apparentant aux tests. Elle visait à comparer le niveau de développement cognitif de deux groupes d'enfants de 5-6 ans issus de milieux socio-culturels contrastés à l'aide d'épreuves construites dans une perspective piagétienne. L'analyse des protocoles a fait apparaître que les réponses des enfants sont le résultat du type d'interaction adulte-enfant. Les enfants socialement favorisés réagissent aux questions des adultes comme le font ceux dans les livres de Piaget, alors que les enfants de milieux populaires n'affirment que difficilement leur savoir, ce qui amène l'adulte à pousser son questionnement : il fournit un effort énorme d'encouragement et de persuasion, processus qui conduit à une déstabilisation de l'argumentation des enfants, voire à des non-réponses. Cette constatation nous a convaincus qu'il y a danger si l'on s'arrête à ces différences pour juger du niveau cognitif des enfants !

Dans la recherche suivante (1), qui visait le domaine de la construction du nombre, nous avons mis en place des conditions d'observation différentes : les enfants travaillaient en petits groupes et on les incitait à collaborer entre eux ; on leur laissait le temps de dégager eux-mêmes les problèmes qu'ils se posent ; l'adulte intervenait de façon mesurée, soit pour apporter un élément de connaissance ajusté au problème du moment, soit pour stimuler ou relancer la dynamique en cours.

De telles conditions d'observation ont permis d'entrevoir le processus même de construction des connaissances. L'analyse des protocoles a montré qu'un savoir s'acquiert en étant sans cesse remis en question par les résistances d'autrui ; les enfants recommencent pour se prouver et prouver aux autres, ils argumentent pour convaincre, explicitent et clarifient pour se faire comprendre.

A partir de ces résultats, s'est installée la conviction que si les enfants ne manifestent pas leurs compétences langagières et intellectuelles, cela vient des conditions dans lesquelles on les place et dans lesquelles on les fait travailler.

Les recherches que je menais personnellement avec trois ou quatre collègues du CRESAS dans les crèches m'ont beaucoup aidée à construire notre nouvelle approche.

Au cours de nos premières recherches dans les crèches, nous avons été surpris par un constat : ces jeunes enfants, avant même de savoir marcher, se groupaient par deux ou trois pour réaliser des activités ensemble, communiquaient abondamment entre eux, établissant des relations très harmonieuses. Ces observations nous ont particulièrement frappés car, jusque-là, nous partagions l'opinion commune selon laquelle les échanges entre jeunes enfants étaient rares et pauvres, de peu d'intérêt pour le développement psychologique. Ainsi, avons-nous décidé de procéder à des études systématiques des échanges entre enfants en portant une attention particulière à l'aménagement des situations dans lesquelles les enfants seront étudiés. L'important pour nous devenait de construire un projet d'action où il s'agissait de définir aussi bien l'organisation matérielle (l'espace, le nombre d'enfants, le choix du matériel, sa disposition) que le rôle des adultes présents. L'observation attentive à l'aide de vidéo-films des conduites et des réalisations des enfants nous a permis d'évaluer la pertinence des situations mises en place.

Observés ainsi dans différentes situations de jeux, il a été possible de voir à l'œuvre chez tous les enfants le besoin conjoint de connaître et de communiquer. Une lucarne s'ouvre ainsi sur la façon dont les enfants construisent leurs savoirs, progressent et consolident leurs connaissances. On découvre une volonté tenace de comprendre le monde qui les entoure ; les enfants déploient toute l'énergie dont ils disposent pour résoudre ensemble les problèmes qu'ils se posent.

Les analyses des données recueillies au cours de ces recherches ont donné lieu à de nombreuses publications (cf. bibliographie). Ces travaux, complétés par ceux d'autres équipes du CRESAS, ont permis d'affiner le cadre conceptuel qui nous guide : selon nous, l'accent doit être mis sur le rôle prépondérant que jouent la communication et les interactions sociales dans la construction des connaissances et dans le développement psychologique des enfants. Nous avons progressivement pris conscience d'un fait que chacun ressent intuitivement : l'être humain a besoin des autres pour construire des savoirs et se construire. En travaillant ainsi, un nouveau rapport au savoir se crée chez tous, chez les enfants, mais également chez les adultes qui les ont en charge.

Une nouvelle méthodologie : la recherche-action

Parallèlement à cet effort de réflexion concernant les processus d'apprentissage, ces mêmes recherches nous fournissaient des éléments pour préciser l'approche pédagogique mise en œuvre dans les crèches et dans les écoles où nous avons travaillé.

Deux mots d'abord sur notre méthodologie de recherche. Nous avons rapidement opté pour un travail sur le terrain pour pouvoir étudier les processus d'apprentissages dans le milieu de vie habituel des enfants. Petit à petit, notre méthode de travail s'est précisée : nous avons mis en place des recherches-actions de longue durée en collaboration étroite avec les professionnels des terrains.

La question à laquelle nos recherches devaient répondre s'est précisée peu à peu : comment organiser le milieu de vie des enfants, quelles situations éducatives mettre en place pour que TOUS les enfants s'investissent dans le processus d'apprentissage ? Nous avons très vite compris que l'approche pédagogique devait s'ajuster aux démarches d'apprentissage des enfants. Quel que soit le contenu proposé, langue écrite, mathématiques, sciences, connaissances artistiques, l'approche pédagogique doit respecter les mêmes caractéristiques.

Nous avons appelé "pédagogie interactive" cette approche qui déclenche et maintient l'investissement de tous les enfants dans les tâches proposées. A la fin des années 80, nous avons décidé de

prendre du recul sur les expériences des différentes équipes du CRE-SAS engagées dans des recherches-actions et nous avons publié un livre qui fait état de nos analyses (*La naissance d'une pédagogie interactive*, ESF, 1991). Voici les caractéristiques de cette approche éducative qui me paraissent les plus importantes.

- *Une approche interactive*. Les adultes travaillent en équipe, c'est ensemble qu'ils imaginent, planifient, conduisent et évaluent les actions éducatives mises en place. Pour les enfants, on privilégie le travail en petits groupes, ainsi ils s'engagent eux aussi dans une dynamique d'échanges profitable à tous.

- *Une approche innovante*. Le travail des adultes se fait à l'aide de projets éducatifs sur un contenu et une démarche qui n'ont pas encore été travaillés. Comme l'a écrit F. Platon : "l'important est d'innover par rapport à soi-même, en expérimentant par soi-même" (2). Tout au long de la réalisation du projet, les adultes apprennent à préciser le rôle qu'ils ont à y tenir. Progressivement, ils adoptent une attitude observatrice qui respecte les réalisations des enfants ; ainsi les enfants se sentent autorisés à prendre des initiatives, à s'exprimer et à trouver des solutions aux problèmes qu'ils se posent.

- *Une approche auto-analysée*. Les adultes se réunissent à intervalles réguliers pour auto-évaluer la pertinence des actions engagées grâce aux analyses fondées sur l'observation des enfants. Ainsi les équipes peuvent procéder à des réajustements pour approcher les objectifs visés.

Après toutes ces années, je pense que les chercheurs du CRESAS qui ont participé à ces recherches-actions seront d'accord pour affirmer : oui, il est possible de contribuer à la réussite de tous les enfants, à condition de mettre en place dans les crèches et les écoles des pratiques pédagogiques qui s'ajustent aux démarches d'apprentissage des enfants.

Les effets perçus de notre approche

Au départ, nous n'avons peut-être pas su convaincre, même les personnes de l'INRP, de la justesse et de l'originalité de notre travail. En transformant notre travail de chercheurs, ainsi que la conceptualisation générale des échecs scolaires, nous avons immédiatement ren-

contré des résistances. Les premières résistances sont venues de ma part. Après une vingtaine d'années de travail clinique, c'était une remise en question complète. Je continuais à faire des rapports au CNRS, puisque j'étais détachée du CNRS, mais très rapidement j'ai subi un rejet de la part de mes collègues. J'ai été particulièrement touchée de l'attitude à la fois surprise et mécontente de mon ancien patron R. Zazzo que j'ai pu percevoir à travers les divers échos qui m'ont été rapportés. Les psychologues, dans leur ensemble, désapprouvaient nos travaux, disant qu'ils n'étaient pas scientifiques. Je dois dire, à mon grand regret, qu'aujourd'hui encore la grande majorité de "l'Establishment scientifique" n'approuve guère et n'encourage pas nos efforts.

Vis-à-vis du corps enseignant et des praticiens en général, nos rapports étaient contradictoires. L'intérêt pour notre approche était certain. Au début de notre cheminement, lorsque nous analysions surtout les causes de l'échec scolaire, les enseignants percevaient une accusation de notre part par rapport à leur travail. Mais lorsque nos travaux se sont orientés vers la recherche-action où nous cherchions ensemble les transformations nécessaires à la réussite de tous, nos rapports avec les praticiens se sont nettement améliorés. C'est souvent à leur demande que nous avons été invités à faire connaître notre travail dans des crèches et des écoles, dans des institutions de formation et dans de nombreuses associations.

La création de l'Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants (IEDPE)

Des convergences et des rapprochements avec d'autres groupes de travail nous avaient amenés à collaborer avec des collègues de Suisse, d'Italie, de Belgique qui avaient suivi la même évolution que la nôtre. Aussi, lorsque j'ai été contactée par Rachel Cohen lors de ma dernière année d'activité pour créer l'IEDPE, l'idée m'a parue tentante. Elle a fait également appel à Gérard Vergnaud, et à nous trois, nous avons créé cette Association qui allait rassembler les collègues européens que nous connaissions déjà. En 1989, date de la création de l'Institut, l'idée de l'Europe était un concept prometteur et plein d'avenir : de nombreux collègues ont répondu favorablement à notre appel.

Actuellement, l'IEDPE rassemble plusieurs centaines de professionnels de l'éducation (chercheurs, universitaires, enseignants, éducateurs, formateurs, psychologues...) provenant de différents pays européens. Les membres de l'IEDPE poursuivent le même objectif : développer les potentialités de TOUS les enfants et lutter ainsi contre les exclusions, l'échec scolaire et l'illettrisme. Nous pensons y parvenir en liant étroitement recherche, innovation et formation. Nous avons rapproché ces trois domaines habituellement séparés avec la ferme volonté de nous tenir dans cette voie. Nous ne souhaitons pas être une association traditionnelle, mais faire des travaux en commun. Grâce au soutien d'une des directions de l'Union Européenne qui finance nos rencontres, nous avons pu réaliser des coopérations et des collaborations entre équipes provenant de différents pays européens.

Actuellement, ces réseaux développent deux sortes d'actions et de recherches : dans le domaine de la formation et dans celui d'actions éducatives innovantes dans le préscolaire et à l'école élémentaire.

En ce qui concerne la formation, nous avons ressenti un certain mécontentement chez des collègues qui forment les instituteurs, de même que dans le domaine de la formation continue. Dans une réunion qui a eu lieu au Luxembourg, une collègue italienne a d'emblée émis le souhait que l'on arrive à créer une école européenne de formation de formateurs. En 1992, nous avons pu intégrer le RIF (Réseau des Institutions de Formation) qui rassemble en Europe les institutions de formation pour faire un travail de réflexion sur la formation initiale et continue. C'est dans ce cadre qu'un groupe de formateurs IEDPE expérimente des actions de formations innovantes qui s'adressent aussi bien aux praticiens qu'aux formateurs et encadrants des professionnels de l'Éducation. Des chercheurs du CRESAS participent à ce travail. Ces dernières années, la formation est devenue un objet de recherche et de réflexion au CRESAS. Une formation pour des personnels de crèches et pour les enseignants a été mise en place. C'est une formation-action de longue durée, pensée et conceptualisée à partir des travaux effectués dans les recherches-actions. Les premiers résultats sont très encourageants. Je suis passionnée par ce travail et la réflexion qu'il engendre. Cette formation a déclenché dans les crèches une dynamique de transformation des pratiques pédagogiques avec des effets non négligeables sur les conduites et les apprentissages des enfants. Les établissements formés créent souvent des réseaux de réflexion et de recherche sur des thèmes divers.

Depuis 1993, l'IEDPE est engagé, à la demande de la direction de l'Union Européenne, dans un travail sur le rôle des innovations dans la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion. Une recherche a été mise en place qui doit apporter des éléments de réponse aux deux questions suivantes :

- quelles sont les caractéristiques des innovations pédagogiques efficaces pour la réussite de tous ?
- comment susciter dans les établissements des démarches éducatives innovantes et comment les disséminer ?

Des équipes de professionnels de l'éducation de différentes villes ou régions européennes collaborent à ce projet. Un séminaire organisé par l'IEDPE à Paris début novembre 1994 doit faire la synthèse des recherches effectuées en vue d'une rencontre ultérieure entre chercheurs, formateurs, encadrants et décideurs.

C'est dans le cadre de l'IEDPE que j'ai trouvé la possibilité de développer les orientations de recherche que j'ai menées au CRESAS et, de ce fait, pouvoir nous faire un peu mieux connaître.

Mira STAMBAK

Directeur de recherche INRP,
Cofondateur de l'IEDPE

Notes

- (1) MARION-MIGNON, A., BREAUDE, M. et DESJARDIN-ROYON, C. La construction d'un savoir par un groupe d'enfants de 5 ans et un adulte. In CRESAS. *On n'apprend pas tout seul*. Paris : ESF, 1987.
- (2) PLATONE, F. Pourquoi innover ? *Autrement*, série "Mutations", mars 1993, n° 136, p. 28-36.

Bibliographie

- CRESAS. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris : ESF, 1981.
- SINCLAIR, H. et coll. *Les bébés et les choses : la créativité du développement cognitif*. Paris : PUF, 1982. (Le Psychologue).
- STAMBAK, M. et coll. *Les bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris : PUF, 1983. (Le Psychologue ; 88).
- BREAUDE, M. et coll. *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes : une recherche-action*. Paris : l'Harmattan ; INRP, 1987. (CRESAS ; 5).

- CRESAS. *On n'apprend pas tout seul : les interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF, 1987. (sciences de l'éducation).
- STAMBAK, M. et coll. *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris : PUF, 1990. (Psychologie d'aujourd'hui).
- CRESAS. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF ; INRP, 1991. (Sciences de l'éducation).
- CRESAS. *Accueillir à la crèche, à l'école*. Paris : l'Harmattan ; INRP, 1991. (CRESAS ; n° 9).