

Qu'avons-nous fait de l'an 2000?

En préparant le rapport d'activités pour nos quinze premiers mois d'existence – que vous lirez ci-dessous –, je suis surpris par la quantité de collègues avec qui nous avons déjà travaillé, par la diversité des animations proposées et par l'écho que le GREN a déjà suscité un peu partout.

*Mais je m'interroge aussi sur le nombre relativement restreint de camarades sur qui repose le GREN. Est-ce si difficile de quitter la posture de consommateurs et d'oser comme praticiens-chercheurs animer, inventer, analyser; faut-il laisser ceci aux formateurs patentés ou croyons-nous pour nous-mêmes au slogan «**Tous capables!**»*

Jean-Marc Richard

Rapport d'activités 1999-2000 pour l'Assemblée générale du 17 janvier 2001

Membres du GREN:

Le GREN compte 61 camarades, dont 49 de Genève et 12 de Romandie. Il est clair que nous devons faire un effort pour nous décentrer encore plus, nous faire connaître plus loin (FR, NE, VS...) mais surtout nous déplacer pour permettre à des collègues romands de participer aux activités (comité + journées).

Comité:

10 membres qui se sont réunis 9 fois depuis la dernière AG du 22 septembre 1999. Au début, ces séances avaient lieu au local d'AGATHA pour que des membres hors comité puissent éventuellement nous rencontrer. Comme personne n'est venu, les séances sont devenues plus conviviales, au domicile de Nicole, de Bernard ou de Caroline... Le comité a géré toutes les affaires courantes, assuré l'organisation des journées et la représentation du GREN au BN du GFEN.

Récemment, nous avons acheté quelques publications GFEN qui pourront constituer un fond de bibliothèque au local et éventuellement servir de librairie lors de nos journées d'actions.

Sommaire

- ❖ **Le GREN hyperactif...Rapport d'activités 1999-2000**
Jean-Marc Richard p. 1-2
- ❖ **Après le Congrès des Constructivistes, (SRED):
Pédagogie coperative et auto-socio-construction des savoirs,
deux approches complémentaires du travail interactif**
Etiennette Vellas p. 3-8
- ❖ **Une démarche où l'on casse les représentations mentales
pour construire un savoir scientifique:
Comment se nourrit le fœtus dans le ventre de sa mère?**
Nicole Bordier p. 9
- ❖ **Quand l'animateur perd l'objectif...**
Etiennette Vellas p.10
- ❖ **Après co-piller pour créer...
notre narcissisme en prend un coup...**
Jean Perbet p. 11-12
- ❖ **Assemblée générale du GREN : le 17 janvier 2001** p. 12

Actions de co-trans-formation:

22 septembre 1999, aux Pervenches: Avant l'AG, une démarche en expression artistique "*La Fleur et l'Enfant*" animée par Joël et Etienne.

17 mai 2000 à l'ES-Genoliers: une démarche en sciences "*Flotte ou coule?*" animée par Maurice et Jean-Marc puis analysée par Odette.

11 juillet 2000, à Toulouse: une démarche en histoire "*Aux racines de l'Education Nouvelle*" par Andreea et Etienne.

6 septembre 2000: Dans le cadre du congrès SRED sur les Constructivismes, auquel ont participé activement plusieurs membres du GREN, Etienne et Bernard ont créé pour l'occasion "*La comptine, Reine du Hasard*". Ils ont confronté les caractéristiques des démarches d'auto-socio-construction à celles de la pédagogie coopérative venue d'outre-Atlantique (voir pages 5 à 8).

11 novembre 2000, aux Franchises: le matin, une démarche en création poétique "*Le co-pillage*" animée par Joël et Etienne; l'après-midi, une démarche en sciences "*La nutrition du fœtus*", animée par Nicole et Bernard.

Le week-end des 3-4 mars 2000 où Michel Huber devait animer "AfricanJeu" a été annulé faute de participants (une douzaine d'inscrits), et les (autres) démarches qui avaient été préparées (en plus) pour le 11 novembre seront proposées à nouveau ultérieurement.

30 semble être le nombre maximum de personnes que nous pouvons réunir lors d'une journée (le mercredi ou le samedi).

Groupe mathématique-sciences:

6 membres... du comité (!) se sont retrouvés 4 séances l'hiver dernier pour tenter de construire des démarches nouvelles en sciences et s'approprier / préparer la démarche "Flotte ou coule" en s'appuyant sur les travaux du GFEN et sur les conseils d'Odette. D'autres démarches ou idées originales sont en gestation: grands nombres et statistique, comptage et numération, rosaces et PGDC, ... Ce groupe devra être réactivé, oser inventer / expérimenter des démarches nouvelles, éventuellement intégrer des aspects d'évaluation (spécificité genevoise!?).

éGRENages:

Le bulletin de liaison est paru six fois déjà (2 à 12 pages). Nombreux textes des membres du comité (encore eux!), des camarades du GFEN, et de quelques collègues participant aux journées de formation. Merci à tous pour leur contribution.

Plusieurs de nos membres ont contribué par leurs textes au DIALOGUE et au bulletin de liaison du GFEN.

Congrès de Toulouse

Sept participants romands à ce Congrès / université d'été (du 8 au 11 juillet). Beaucoup de contacts, beaucoup d'idées, d'expériences, d'invites. C'est là, après la démarche en histoire animée par Etienne et Andreea que l'idée du réseau entre les différents groupes d'EN (provisoirement nommé CILEN) s'est cristallisée. Le GREN a reçu mandat de prendre en charge la constitution de ce réseau et son animation pendant les premières années.

Participation au BN du GFEN:

Etienne et Andreea ont régulièrement fait le voyage à Paris pour représenter le GREN dans les instances nationales, préparer le Congrès, échanger les informations et les orientations. C'est un axe que nous pourrions/devrions développer: collaborer davantage avec nos camarades proches (région Rhône-Alpes et Jura – Franche-Comté)



Le développement du GREN ne peut reposer que sur les épaules du comité. Il est nécessaire que chacun d'entre nous, occasionnellement ou régulièrement, participe aux réflexions, expérimente des démarches, transmette des expériences, mette par écrit ses réactions ou celles de ses élèves, parle du GREN à ses collègues ou ami-e-s.

Jean-Marc Richard

Les illustrations de cet éGRENage n° 6 sont des reproductions d'œuvres du

Sculpteur et Poète Albert ROUILLER

décédé cet automne à l'âge de soixante-deux ans.



La “pédagogie coopérative” et l’ “auto-socio-construction des savoirs” : deux approches complémentaires du travail interactif ?

Colloque “ Constructivismes : usages et perspectives en éducation ”

Atelier A3, 6 septembre 2000

Organisation: *Katia Lehraus*

Animateurs : *Philippe Jenni, Katia Lehraus, Bernard Riedweg, Yviane Rouiller, Etiennette Vellas*

Discutant : *Marcel Crahay*

Résumé

Cet atelier, centré sur les interactions sociales en situation d'apprentissage, a présenté deux approches de travail interactif : la “ pédagogie coopérative ” et l’ “ auto-socio-construction des savoirs ”. Ces deux démarches ont été explicitées à l'aide d'illustrations de pratiques menées en 2^{ème} année primaire (élèves de 7-8 ans), tout en établissant des liens avec les principes théoriques dont chacune s'inspire. L'enjeu de l'atelier a consisté à faire découvrir ou redécouvrir ces approches, à dégager leurs spécificités respectives en vue d'une mise en pratique complémentaire dans la classe et surtout à susciter des réactions et engager le débat.

Mises en garde: *cet atelier a constitué pour ses animateurs le début d'une réflexion sur les spécificités et les complémentarités des deux approches. Les propos avancés sur la pédagogie coopérative et l'auto-socio-construction des savoirs ne sont certes ni exhaustifs, ni emblématiques des courants dont ils s'inspirent.*

Deux approches pour de mêmes finalités

De l'une comme de l'autre des approches présentées dans cet atelier, nous pouvons dire qu'elle s'inscrit dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage. Constructiviste, car faisant appel à la construction du savoir par les apprenants, en contraste avec un modèle transmissif d'enseignement/apprentissage. Socioconstructiviste, car privilégiant les interactions entre apprenants et visant à exploiter celles-ci en vue de l'apprentissage.

La pédagogie coopérative et les démarches d'auto-socio-construction des savoirs sont toutes deux fondées sur une même problématique sous-jacente : le postulat d'éducabilité (chacun est capable d'apprendre) et l'importance des interactions (mais on n'apprend pas tout seul). Les deux approches partagent en outre le souci du sens (dans son sens le plus large). Ainsi, pour amener les apprenants à construire des savoirs, il s'agit d'interagir pour apprendre, mais aussi d'apprendre à interagir.

Proches dans leurs finalités, la pédagogie coopérative et l'auto-socio-construction des savoirs diffèrent cependant du point de vue des moyens, des principes, de la mise en œuvre. Ces différences pourraient être reliées à leurs origines socioculturelles. En effet, divers courants théoriques ont émergé de part et d'autre de l'Atlantique, et ont mené, entre autres,

au développement de méthodes d'apprentissage coopératif (cooperative learning) du côté de l'Amérique du Nord, alors que du côté de l'Europe, ils ont donné plutôt naissance aux mouvements issus de l'éducation nouvelle, tel celui du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), et sa problématique de l'auto-socio-construction des savoirs.

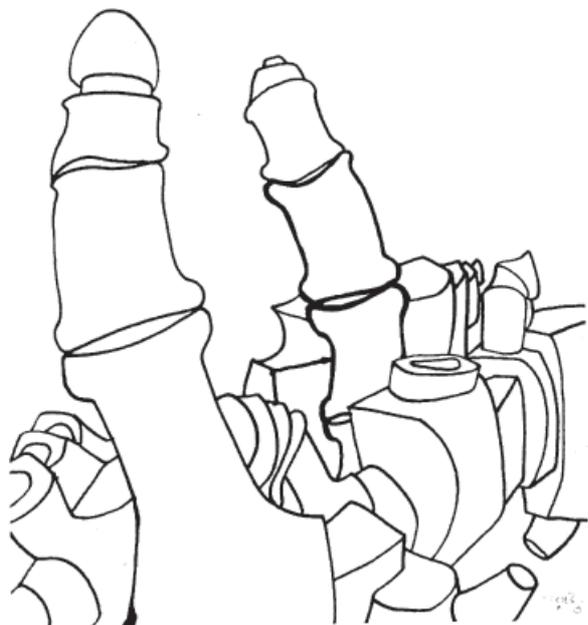
Les origines de la pédagogie coopérative et de l'auto-socio-construction des savoirs

La pédagogie coopérative¹

Du côté de l'Amérique du Nord, les précurseurs de l'apprentissage coopératif se réfèrent souvent à Dewey en tant qu'inspirateur d'une école conçue comme une communauté, une démocratie en miniature. Cependant, le véritable point de départ du cooperative learning se situe du côté des recherches que Lewin et ses collaborateurs ont menées dans le cadre de la psychologie sociale autour des années 1940, et en particulier dans leurs travaux sur la dynamique des groupes. Deutsch notamment a poursuivi les recherches de Lewin, en se focalisant davantage sur le concept des structures d'interaction et en approfondissant la question des effets de situations de type coopératif, compétitif et individualiste sur le fonctionnement des sujets.

Les travaux de Deutsch ont donné lieu à une transposition dans le milieu scolaire. Dans les années

1970, Johnson et Johnson, Slavin, Kagan, Aronson ont été parmi les premiers à mener des recherches à propos des effets de la coopération sur les apprentissages scolaires. En parallèle, Webb, Cazden, entre autres, se sont penchés sur l'analyse des interactions en situation de classe et ont cherché à mieux appréhender les effets de la composition des groupes sur l'apprentissage. L'ensemble de ces recher-



ches, ainsi que diverses méta-analyses comme celles de Slavin ou Skon dans les années 1980, arrivent à la conclusion que les dispositifs d'enseignement/apprentissage exploitant des structures de coopération sont dans l'ensemble les plus bénéfiques pour les élèves. Ces constats ont favorisé le développement de diverses méthodes, par de nombreuses équipes de chercheurs et praticiens, comme Cohen, Abrami, Chambers ou Clarke. La pédagogie coopérative, telle qu'elle est présentée dans cet atelier, s'inspire des outils et structures proposés par ces démarches.

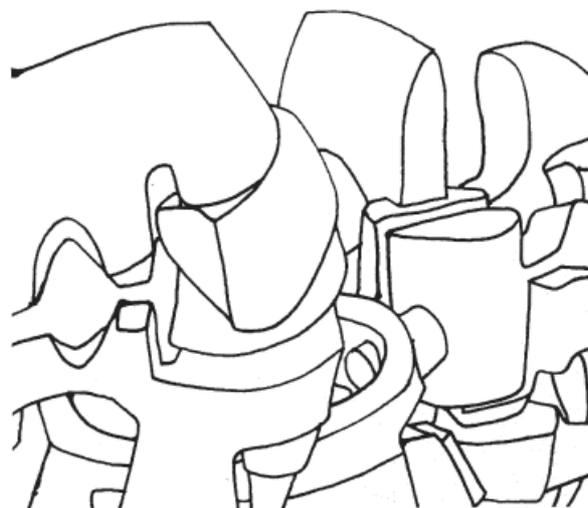
L'auto-socio-construction des savoirs

L'auto-socio-construction est une problématique travaillée depuis trente ans par le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Elle émane d'un triple héritage:

- Les pratiques coopératives de tout le courant de l'Éducation nouvelle (Makarenko, Decroly, Montessori, Cousinet, Freinet, Oury et le GFEN lui-même), qui ont permis la mise en évidence, durant les trois premiers quarts du XX^{ème} siècle, des apports du travail de groupe(s) pour construire un lien social de qualité.
- Le constructivisme de Jean Piaget, qui insiste sur l'auto-construction du sujet.
- Le constructivisme dialectique d'Henri Wallon, qui montre qu'apprendre est d'abord un acte social¹².

Dans le dernier quart du XX^{ème} siècle, la lutte contre l'échec scolaire se renforce. Les analyses critiques de l'école par les sociologues Bourdieu et Passeron poussent le GFEN à mettre les valeurs et les acquis de l'Éducation nouvelle en pleine construction du savoir. La question de recherche-action devient alors : "comment faire re-construire, ré-inventer aux élèves, les savoirs spécifiques, les concepts, les compétences tout en continuant à renforcer le lien social?" Les écrits de Bachelard font porter l'intérêt sur la question des obstacles à repérer dans la culture pour les faire franchir aux élèves. Le tissage de Piaget-Wallon-Bachelard avec l'expérience acquise sur l'animation du travail de groupe(s) fait naître les premières démarches d'auto-socio-construction au début des années 1970. L'expérience de formation des maîtres conduite au Tchad par Henri et Odette Bassis de 1971 à 1975 est décisive. C'est à leur retour en France que se multiplient les créations et animations de démarches. Elles concernent tous les objets culturels et tous les niveaux d'apprentissage.

La problématique s'enrichit au cours des ans, grâce à une réflexion s'appuyant sur l'expérience et divers repères théoriques. Dans une première époque, le GFEN se réfère, outre aux théories déjà citées, à celles de Freud, Marx, Rogers, Brecht par exemple. Aujourd'hui la problématique de l'auto-socio-construction est confrontée, à l'intérieur du Mouvement pédagogique, aux pratiques et théories les plus actuelles.



Les caractéristiques spécifiques à chaque approche

Deux scénarios de mise en pratique ont été élaborés pour cet atelier, afin de rendre plus concrètes les approches d'auto-socio-construction des savoirs et de pédagogie coopérative. Ces illustrations ont été articulées autour d'une même activité : l'écriture

d'une comptine, telle qu'elle pourrait être animée dans une classe de 2^{ème} primaire (un travail préalable ayant déjà été effectué avec les élèves à propos des caractéristiques d'une comptine).

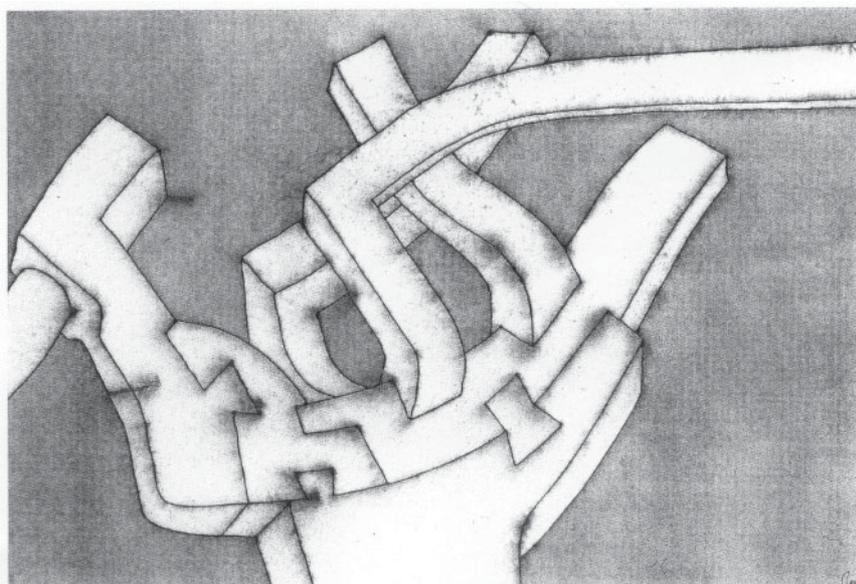
La pédagogie coopérative

Du point de vue de la pédagogie coopérative, il s'agit tout d'abord de construire le sens de l'activité avec les élèves, pour leur permettre d'activer des connaissances d'ordre cognitif et social favorisant la mise en œuvre d'interactions de qualité. Une activité en pédagogie coopérative vise deux objectifs en parallèle : un objectif ciblé sur la construction cognitive de l'objet d'apprentissage et un objectif visant le développement de compétences sociales.

En structurant l'activité d'enseignement/apprentis-

appelé à rendre compte de la participation de chacun de ses membres. La discussion, l'évaluation des processus de groupe à travers l'objectivation font partie intégrante des activités en vue de progresser vers des échanges de qualité.

Dans l'activité élaborée pour cet atelier, une grille de planification a permis à l'enseignant de structurer la situation d'enseignement/apprentissage selon les principes de base de la pédagogie coopérative énoncés ci-dessus. Deux objectifs sont définis et communiqués aux élèves: un objectif d'apprentissage dans le domaine du français (produire une comptine en respectant certaines règles de composition poétique et lire le texte produit) et un objectif touchant la compétence sociale définie comme objet d'étude avec les élèves (trouver un consensus dans chaque groupe quant au contenu de la comptine).



sage, l'enseignant place les élèves en situation d'interdépendance positive : tâches, objectifs, matériel, interventions les amènent à percevoir qu'ils sont interdépendants les uns des autres en ce qui concerne le travail à accomplir. Ainsi, les élèves vont acquérir, pour et par la coopération, des compétences interpersonnelles indispensables à un fonctionnement de groupe efficace. Les interactions simultanées en petits groupes hétérogènes dans le cadre de tâches bien définies suscitent des possibilités de verbalisations significatives. Chaque membre du *groupe a* une responsabilité individuelle : tâches à accomplir, rôles à assumer l'amènent à contribuer personnellement au travail d'équipe.

Une planification systématique et détaillée de l'activité par l'enseignant permet peu à peu aux équipes de fonctionner seules. Celui-ci peut alors observer et intervenir de manière différenciée. Le groupe est responsable de l'atteinte de l'objectif commun et sera

Pour cette activité, l'enseignant compose les groupes de manière aléatoire et prévoit un matériel à partager au sein de chaque équipe. Il crée ainsi une interdépendance de but (créer un texte commun dans les limites du temps imparti), de ressources (une feuille d'amorce, un dictionnaire, un ouvrage de référence par groupe) et de moyens (répartition de rôles liés à la tâche et au fonctionnement de l'équipe). Il assure ainsi une responsabilisation collective et individuelle face au travail à accomplir (contributions du "chercheur de mots", de l'"écrivain", du "vérificateur des rimes" à la production du texte commun) et peut vérifier cette prise de responsabilité (trace écrite et lecture à plusieurs voix des textes produits). Les équipes d'élèves ont entre leurs mains les moyens de travailler de manière autonome.

Pour terminer la séquence, l'enseignant anime un moment collectif d'objectivation, qui permet dans un premier temps aux élèves d'exprimer leur vécu de

la situation. Puis un bilan est effectué par les élèves et l'enseignant, en abordant des éléments significatifs en lien avec les objectifs cognitif et social poursuivis lors de l'activité.

L'auto-socio-construction des savoirs

Du point de vue de l'approche auto-socio-construiciviste, l'enseignant se fait tout d'abord épistémologue et anthropologue pour cerner la problématique conceptuelle en jeu. Il recherche et repère les significations sociales et les différentes formes des comptines dans l'histoire humaine pour mieux comprendre les ruptures conceptuelles à faire opérer aux élèves. Cette connaissance de l'enseignant lui permet de plus, durant l'animation de la démarche, de faire tisser des liens aux élèves entre l'histoire de leur groupe-classe et celle de l'humanité aux prises avec la comptine. Il s'agit de faire entrer les élèves dans la culture de ce type de textes. Dans ce but, ils sont engagés (ou pris) dans une cascade de situations-actions prévues en fonction des obstacles à franchir pour construire l'objet culturel.

Le travail sur la comptine s'inscrit dans un projet de spectacle, qui donne sens à ce travail plus spécifique. Ce défi collectif entraîne d'autres défis. Tel celui d'une première étape qui va conduire les élèves à devoir repérer les caractéristiques de la comptine et va les emmener dans la complexité de cet objet culturel. Tel aussi celui d'une deuxième étape, qui va, en atelier d'écriture, faire se confronter les élèves aux exigences de ce type d'écrits.

Un premier "acte" individuel des élèves est réclamé au début de chaque étape pour susciter "la mise en démarche" de chacun mais aussi pour que les différences individuelles puissent être mises en oeuvre pour pouvoir être ensuite confrontées. Ainsi dans l'atelier d'écriture, les élèves ont d'abord un court moment pour écrire chacun un premier texte. Mais cette auto-construction est rendue possible à partir d'un socio culturel déjà-là : les enfants ne partent pas d'une page blanche. Ils ont entendu des comptines lues par le maître, découvert d'autres en les lisant pour confectionner un mur de mots et de ri-

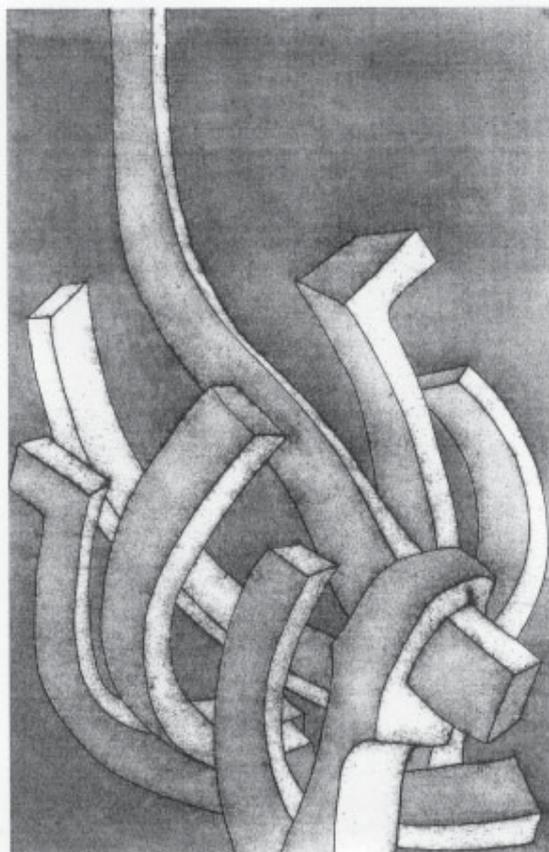
mes mis à disposition de tous. C'est en "pillant" tout ce socio que les élèves se lancent dans une première écriture personnelle. Ces textes affichés sont lus à haute voix de manière interactive, un texte en appelant un autre. C'est à partir des différents textes produits, par conséquent des différentes conceptions de la comptine mises en oeuvre, que le sens de l'objet va pouvoir s'affiner en se complexifiant dans les étapes suivantes.

Ainsi, après cette production individuelle d'un premier texte, les élèves travaillent en sous-groupes de quatre personnes, formés par proximité. Ils ont pour tâche d'écrire collectivement une comptine avec les contraintes suivantes: Mission A (individuelle): choisir dans son propre texte et dans chacun des trois textes de ses camarades, une idée, un vers, quelque chose qu'on aimerait bien garder pour le texte collectif. Mission B: se mettre d'accord dans le sous-groupe sur ce qui sera retenu de ces premiers choix individuels. Phase de discussion, de négociation, d'argumentation entre les membres du groupe pour déterminer ce qui va être définitivement retenu sur le plan des idées. Mission C: écrire ensemble, avec ce matériau devenu collectif, une comptine qui respecte les normes de ce genre de texte.

Phase d'interactions portant sur le sens du texte et du code.

La dernière étape est dite de conscientisation. Il s'agit de comprendre ce qui s'est joué dans la situation d'apprentissage. Après un repérage des étapes de la démarche, suit d'abord l'analyse du vécu personnel, puis de ce que chacun a appris sur l'objet de savoir, sur soi, sur autrui. Et enfin, l'analyse porte sur les procédures de travail, tant individuelles que collectives.

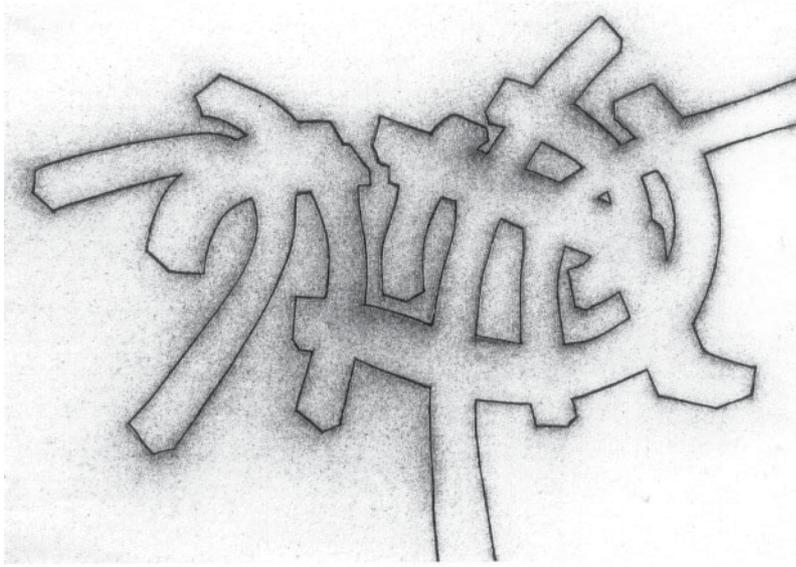
L'animation de l'enseignant est capitale tout au long de la démarche. Celui-ci est guidé par le savoir et les compétences à faire construire et par ce qu'il peut repérer de ce qui se passe dans la tête de chacun à travers ses productions et ses paroles personnelles. Son "écoute flottante", et ses renvois en "reflets-miroirs" de certaines questions, découvertes, propositions assurent, voire provoquent les in-



teractions capables de faire franchir les obstacles conceptuels prévus. Les différences individuelles (schèmes cognitifs, représentations, stratégies) comme les différences d'approche et d'organisation des sous-groupes sont la condition même de la construction du savoir et des compétences sociales de chacun. Une condition qui en réclame une autre: ces différences doivent pouvoir être mises en oeuvre dans des moments de recherche individuelle et pouvoir s'exprimer dans les interactions proposées dans le travail en petits groupes et en groupe classe.

Vygotski étant relativement proches dans leurs théories socioconstructivistes, les mécanismes de construction des savoirs favorisés par les deux démarches sont-ils finalement proches ou éloignés? Dans quelles conditions y a-t-il réellement de l'interaction et non pas de simples co-actions? De quelle manière la collaboration entraîne-t-elle davantage d'intersubjectivité? A quelle(s) construction(s) cette intersubjectivité mène-t-elle?

Dans une perspective de mise en pratique dans le contexte scolaire, quels sont les apports et les limi-



Questionnement final: les deux démarches sont-elles complémentaires ?

Pour tenter de synthétiser ce qui précède, et en cherchant à exprimer une des finalités essentielles de chaque démarche, nous pourrions dire que pour l'auto-socio-construction des savoirs, il s'agirait avant tout d'organiser l'apprentissage pour qu'une citoyenneté démocratique se construise au cœur de l'acte d'apprendre, alors que pour la pédagogie coopérative, il s'agirait plutôt de favoriser les apprentissages cognitifs et sociaux en organisant sa classe en équipes d'apprenants interdépendants.

A ce stade de la réflexion, divers questionnements émergent de ces regards croisés sur l'auto-socio-construction des savoirs et la pédagogie coopérative. Certains d'entre eux peuvent être dégagés en tant que pistes pour des développements et approfondissements ultérieurs.

Quelles sont les cohérences et/ou incohérences de ces deux approches par rapport au cadre théorique du socioconstructivisme ? Pourrait-on avancer que l'auto-socio-construction des savoirs se situe plutôt dans une perspective piagetienne et wallonienne, alors que la pédagogie coopérative se réclame davantage des courants vygotskiens ? Wallon et

tes de la pédagogie coopérative et de l'auto-socio-construction des savoirs ? Leurs spécificités respectives proposent-elles des pistes pertinentes pour l'exploitation de situations particulières, si on pense par exemple à de très jeunes enfants ou à des adolescents, à des classes hétérogènes ou à des regroupements plus homogènes, à des objectifs disciplinaires ou à des compétences transversales, à des situations de résolution de problèmes ou à des exercices de consolidation ? A quels aspects les enseignants devraient-ils être attentifs pour choisir plutôt une démarche d'auto-socio-construction des savoirs ou davantage une structure de pédagogie coopérative ? De quelle manière envisager une complémentarité des deux approches dans le travail à long terme qui s'effectue au jour le jour dans chaque classe ?

Etiennette Vellas

- 1 Traduction du concept de *cooperative learning*, préférée au terme d'*apprentissage coopératif*, car elle met davantage en évidence les deux composantes (enseignement et apprentissage) constitutives de l'approche.
- 2 Wallon marque très fortement le Groupe Français d'Éducation Nouvelle par son implication dans ce groupe de recherche. Il en est le vice-président dès sa création en 1929, puis le président de 1946 jusqu'à sa mort en 1962.

Pistes bibliographiques

La pédagogie coopérative: quelques références en français

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appolonia, S., & Howdwen, J. (1996). L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Chambers, B., Patten, M., Schlaeff, J., Wilson Mau D., & Doyon, M. (1997). Découvrir la coopération: Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Clarke, J., Wideman, R., & Eadie, S. (traduction de 1992, édition originale 1990). Apprenons ensemble: L'apprentissage coopératif en groupes restreints. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Cohen, E. (1994, traduit par F. Ouellet). Le travail de groupe: Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Dallon, M., Rouiller, Y., Lehraus, K. & Louis, R. (1999) La pédagogie coopérative: vers une plus grande efficacité des interactions entre élèves. Document audiovisuel. Genève: CPAV (Centre de production audiovisuelle).

Évangéliste-Perron, C., Sabourin, M., & Sinagra, C. (1996). Apprendre la démocratie: Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Fratianni, S. (1998). L'apprentissage coopératif dans le contexte de la classe : la méthode Jigsaw en quatrième primaire. Mémoire de licence, Genève.

Gaudet, D., Jacques, D., Lachance, B., Lebossé, C., Morelli, C., Pagé, M., Robert, G., Thomas-Petit, M., & Walenta, T. (1998). La coopération en classe: Guide appliqué à l'enseignement quotidien. Montréal-Toronto: La Chenelière/ McGraw-Hill.

Howden, J. & Kopiec M. (1998). Structurer le succès: Un calendrier d'implantation de la coopération. Montréal-Toronto: La Chenelière/ McGraw-Hill.

Howden, J. & Martin, H. (1997). La coopération au fil des jours: Des outils pour apprendre à coopérer. Montréal-Toronto: La Chenelière/ McGraw-Hill.

Pelgrims Ducrey, G. (1996). L'apprentissage coopératif. In Document non publié, Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.

Pléty, R. (1998). Comment apprendre et se former en groupe. Paris: Retz.

Poisson, M.-C. & Sarrasin, L. (1996). A la maternelle... voir grand! Montréal-Toronto: La Chenelière/ McGraw-Hill.

Proulx, Jean (1999). Le travail en équipe. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Reid, J., Forrestal, P., & Cook, J. (1989). Les petits groupes d'apprentissage dans la classe. (Adapté en français par L. Langevin) Chomedey, Laval (Québec): Éditions Beauchemin, ltée.

Revaz, N. (1998). Travailler en groupes (dossier). Résonances, 10, 1-19.

Rouiller, Y. (1998). Travailler en équipes dans la classe (dossier). Educateur, 10, 8-25.

L'auto-socio-construction des savoirs

Bassis, H. (1978). Des maîtres pour une autre école: former ou transformer. Paris: Casterman.

Bassis, H., Laschkar, S. & GFEN (1985). Reconstruire ses savoirs. Chercher, agir, inventer. Paris: Ed. Messidor/éditons sociales.

Bassis, O. (1991). Mathématique: quand les enfants prennent pouvoir. Des démarches d'auto-socio-construction pour l'école. Paris: Ed. GFEN

Bassis, O. (1998). Se construire dans le savoir, à l'école et en formation d'adultes. Paris: ESF.

Béal, Y. (1995). Reconstruction de texte ou recreation? Atelier animé par Yves Béal sur une démarche d'auto-socio-construction en atelier d'écriture. Document audiovisuel. Production Agatha. Case postale 461. CH. 1214 Vernier.

Bernardin, J. (1997). Comment les enfants entrent dans la culture écrite. Paris: Retz.

De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996). Faire construire des savoirs. Paris : Hachette.

Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris: PUF.

GFEN. (1996). Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité. Lyon: Chronique sociale.

GFEN. (1999). Réussir en langues. Un savoir à construire. Lyon: Chronique sociale.

Meirieu, Ph. (1993). Apprendre... oui mais comment. Paris: ESF.

Rochex, J.-Y. (1995). Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité. Paris: PUF.

Vellas, E. (1993). La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs. Educateur. N° 8. pp 24-26.

Vellas, E. (1996). Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple! In Groupe français d'éducation nouvelle. Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité. Lyon: Chronique sociale. pp 12-26.

Vellas, E. (1999). Etonner les élèves en plongeant avec eux dans les tourbillons de la création du savoir. Educateur. N° 10. Septembre. pp 13-15.

Vellas, E. (2000). Une gestion du travail scolaire orientée par une conception "auto-socio-constructiviste" de l'apprentissage, in Th. Nault et J. Fijalkow. (dir). L'organisation de la classe. Bruxelles: De Boeck, sous presse.

DIALOGUE. Cette revue du Groupe français d'éducation nouvelle comporte des présentations et réflexions sur les démarches d'auto-socio-construction mises en place à l'école et en formation d'adultes.

Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) : 6 av. Spinoza. 94200 Ivry.

Groupe romande d'éducation nouvelle (GREN) : Case postale 1813. 1227 Carouge. Suisse.

Une démarche d’auto-socio-construction...

**Comment se nourrit le fœtus dans le ventre de sa mère,
comment respire-t-il et évacue-t-il ses déchets?**

... où l’on casse les représentations mentales pour se construire un savoir scientifique

Sous la «conduite» de 2 animateurs qui ont déjà vécu ou fait vivre cette démarche, une vingtaine environ d’adultes, tous «bons élèves», sont priés de représenter par un dessin comment le fœtus vit dans le ventre de sa mère.

A l’évidence, les participants ont tous eu, de près ou de loin, des rapports avec la maternité; il y a même parmi eux une future maman. Faire ce dessin semble d’abord simple, mais petit à petit, apparaissent les questions, l’étonnement.

Je croyais savoir...
Quels liens y a-t-il
entre les différents
éléments?
Je pensais en savoir plus....

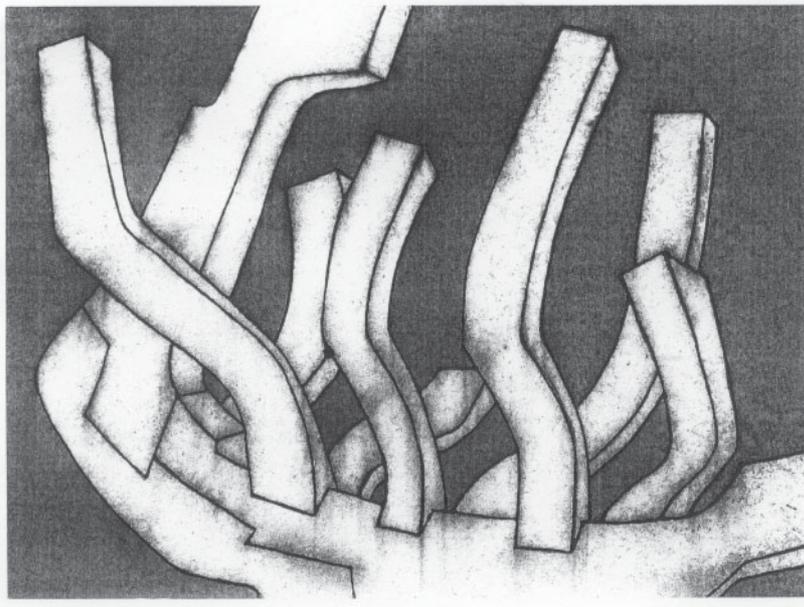
Ce n’est pas parce
qu’on sait nommer les différentes parties du fœtus
que l’on comprend son fonctionnement...

Après un temps de mise en commun des découvertes, les animateurs recueillent les remarques sur 3 affiches intitulées: Certitudes, Hypothèses et Questions. Cela permet la confrontation. Tous les participants sont en interrogation et, par leurs échanges, commencent à construire des articulations entre les différents concepts proposés.

Des groupes de 4 à 5 personnes se créent et essaient de refaire un schéma du fœtus en tenant compte de ce qu’on vient d’entendre. Tout le monde cherche, «délière», propose, échafaude de nouvelles hypothèses.

Pendant ce moment de recherche, les animateurs passent dans les groupes et distribuent des documents représentant des embryons à différents stades de leur développement.

Puis c’est à nouveau une mise en commun collective des matériaux. A nouveau, les animateurs récoltent les nouvelles certitudes, hypothèses et questions. Des interrogations sont encore soulevées et sont gérées ensemble. Commencent à apparaître les liens existants entre les différentes parties nommées. Beaucoup de sujets sont abordés et résolus mais il reste encore bien des incertitudes.



Après avoir reçu un nouveau document et des photos couleur d’embryons, les participants essaient, en petits groupes, de re-dessiner un fœtus en tenant compte de tous ce qu’ils ont appris en cours de route.

Ensemble, tous, y compris les animateurs, ont acquis de nouvelles connaissances. Ils n’ont pas reçu un produit fini, il est encore en élaboration...certains iront encore chercher, qui chez des personnes compétentes, qui dans des ouvrages.

Ensemble, ils ont classé, étiqueté, identifié leurs acquis antérieurs mais surtout ils ont cherché des prolongements à ces acquis, ont fourni des questionnements et, en les transformant, ont donné des significations à de nouvelles conceptions.

En conclusion, peut-on dire que le savoir ne se réduit pas à classer, étiqueter, répertorier des catégories mais à inventer des hypothèses, à imaginer des mises en relation entre différents phénomènes afin de construire de nouveaux concepts ?

Nicole Bordier



Quand l'animateur perd l'objectif

Lors de l'animation au GREN de l'atelier poésie du 11 novembre 2000, il m'est arrivé une drôle d'aventure. J'ai perdu, en cours de route, l'objectif de l'atelier qui n'était autre que celui annoncé : rencontrer, retrouver, connaître le plaisir d'écrire de la poésie.

Pourquoi ai-je dévié brusquement de cet objectif simple? Difficile à dire précisément... mais de multiples tentations m'ont saisies en cours de route. Et je n'ai pas résisté à l'une d'elle :

Et si j'ajoutais un obstacle à franchir supplémentaire?

Et me voilà ordonnant à chacun d'offrir un double de son texte en pâture....

Les choses sont alors allées très très vite... gribouillages, corrections en rouge, déchirures des textes en deux ou trois parties, chiffonnage de poèmes. Phase amusante pour certains, provocatrices pour d'autres, grinçantes aussi...

Devant cette folie, un nouvel objectif est venu justifier dans ma tête mon action non planifiée :

Travailler sur l'acte de toucher au texte d'un autre.

Ce qui devait arriver est arrivé. Certains ont fait de nécessité vertu.... Ils se sont déplacés d'un objectif à l'autre. Ils ont créé, inventé du neuf à partir des coups de crayons reçus. Ils ont pu ainsi connaître la création née de la provocation, de la révolte peut-être. Ils ont de plus atteint le second objectif : réfléchir à ce qu'un texte personnel représente, aux difficultés d'accepter qu'il soit touché par un pair même si il lui a été offert. Cette expérience à rappeler milles souvenirs : le maître qui note, souligne, fait des commentaires dans la marge. Le maître que, dans de tels moments, on a tant envie de repousser...

D'autres ont été blessés par cette aventure non prévue. Ils attendaient le plaisir d'écrire... ils ont rencontré le déplaisir. Et du même coup, ils ont eu des difficultés à s'investir dans l'analyse visant l'atteinte du deuxième objectif.

Quant à moi, je n'ai pas été très fière de mon égarement, de mon glissement.



Quelle mouche m'a donc piquée en cours de route? Et surtout pourquoi n'ai je pas dit plus clairement ce qui m'était arrivé? Peut-être simplement parce qu'il m'a fallu un bon mois pour reconnaître ma plantée...

Que retenir de cette aventure?

Je ne ferai plus....

Quand je viserai un objectif, je m'y tiendrai absolument.

Je me souviendrai qu'en cas d'égarement, il est indispensable de pouvoir expliquer celui-ci, le cibler, le questionner avec l'ensemble des participants. Histoire d'honnêteté simplement. L'erreur est humaine mais devient faute si elle n'est pas reconnue face à ceux qu'elle a pu blesser.

Me souvenir d'un proverbe touareg que m'avait soufflé un jour mon collègue Eric Baeriswyl alors que nous travaillions ensemble la question des finalités, des buts et des objectifs : "Si tu ne sais où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver".

Ne point oublier non plus votre extrême gentillesse à tous de ne point m'avoir claquée... ou ...fessée, mais d'avoir su redonner, avec talent et créativité, du sens à la situation.

Vous avez été formidables les amis...

Excusez-moi tout de même!

Etiennette



Après co-piller pour créer... notre narcissisme en prend un coup...

Certains ont ressenti comme violente la phase où chaque texte, posé sur une table est visité voire modifié par les autres. Quelques textes ont été déchirés, barrés... Violence d'intervenir sur le texte d'un autre (on se met à la place de l'autre et on n'ose pas, pour ne pas le blesser... à moins de bien le connaître). Violence à l'idée que quelqu'un d'autre dénature son propre texte.

Nous sommes à mon avis ici au cœur d'une question fondamentale en pédagogie et plus largement en éducation: la question du rapport aux autres et à soi-même. Pour moi, plus qu'une démarche en écriture, en poésie ou en art, "*co-piller pour créer*" m'a fait beaucoup me questionner sur ce qui est "moi" et ce qui est "autre".

Je considère que l'objectif prioritaire de l'enseignant est d'aider l'autre à se construire un rapport au monde qui lui permette d'être autonome, responsable, respectueux, tolérant, heureux, "humain", solidaire... Ce rapport au monde se construit en même temps que se construisent les rapports à l'autre et à soi-même. C'est pour cette raison

que la démarche vécue ce matin-là m'a particulièrement intéressé. Je vais maintenant essayer d'expliquer pourquoi:

On s'est donc tous plus ou moins sentis mal à l'aise lors de cette phase de la démarche...et pourtant, personne n'a été choqué (ou n'a exprimé son indignation) à l'idée de piller des fragments de textes poétiques. L'on sait pourtant bien qu'un fragment de texte isolé de son contexte a peu de sens par rapport à son origine et même pire, peut ne plus avoir du tout le même sens lorsqu'il est associé à d'autres fragments. Dans la vie quotidienne, il nous arrive même de nous insurger contre des "pilleurs de frag-

ments de textes" qui utilisent ce procédé pour faire dire ce qu'ils veulent à qui ils veulent... Les poètes auraient pu se retourner dans leur tombe à voir leurs œuvres traitées de la sorte... et pourtant...

J'ai personnellement beaucoup apprécié cette démarche et même si je reconnais avoir eu beaucoup de difficultés au début pour intervenir sur les textes des autres, j'y suis parvenu grâce à la mise en scène de la démarche et grâce à la certitude que ce jour, personne ne m'en voudrait d'être intervenu sur son texte (puisque telle était la consigne) et également parce que je supposais que tous les participants à l'atelier avaient déjà fait un bon bout de chemin dans la construction de leur rapport à l'autre et à eux même, ce qui leur permettait le respect, l'écoute et

la discussion en cas de conflit...

Nous n'avons pas forcément ces préalables dans nos classes, beaucoup de choses sont à construire ou en construction... et cette démarche me paraît pertinente pour nous interroger avec nos élèves sur nos obstacles à accepter la parole de l'autre, à nous enfermer dans "nos (?)" idées. Je

pense qu'il est primordial de nous rendre compte de cela pour pouvoir entrer dans l'"auto-socio"construction. Le peut-on autrement? Quand une personne (enfant ou adulte) oscille entre la négation totale de l'autre (exacerbée par les réminiscences du fantasme de toute puissance) et les risques de fascination, de fusion avec l'autre, comment peut-elle grandir avec l'autre?

Lorsque j'ai une idée, que j'écris... suis-je vraiment seul et personnellement détenteur, créateur de cette idée? Ne l'ai-je pas plutôt "faite mienne" au contact des autres? N'a-t-il pas fallu que je l'entende, peut-être par bribes et que je la reformule, la reconstruise



en moi pour me l'appropriier et la revendiquer en dernier lieu comme "mienne"?

Prendre conscience de cela ou aider à en prendre conscience peut permettre – à mon avis – d'aider à construire un rapport aux autres et à soi-même plus respectueux, plus à l'écoute. C'est reconnaître que l'autre a le droit (le devoir?) de réagir à ce que je dis, ce que je fais (même de façon très négative ou sous un angle d'attaque très différent) sans que je le juge en tant que personne. C'est ne pas s'enfermer dans ses soi-disant "propres idées". C'est être à l'écoute tolérante des réactions des autres sans me laisser aller à la tentation toute "naturelle" d'interpréter cette réaction et d'accorder à cette interprétation une valeur de vérité. (" Il a fait ça, parce qu'il... !"). C'est ouvrir des possibles discussions avec l'autre pour savoir pourquoi il a réagi ainsi. C'est se laisser la possibilité au contact de l'autre de changer complètement de sujet de discussion (ce qu'a fait Andreea

en réaction à l'acte répressif qu'il y avait eu sur son texte). C'est oser être soi-même dans ses imperfections face à l'autre sans avoir peur de le blesser. C'est ne pas s'enfermer dans l'inactivité, dans l'indifférence par peur d'être mal compris, mal interprété, par peur de la réaction des autres. C'est prendre conscience que les idées, les mots, les phrases et les personnes ne se confondent pas; que l'on ne pille pas scandaleusement quelqu'un en reprenant ses idées, ses mots, ses phrases; c'est ainsi se détacher de la confusion très courante entre "querelle de personnes" et "débat d'idées". C'est écouter la parole de l'autre avec le plus d'objectivité possible pour pouvoir se permettre de construire sa propre subjectivité...

à mon avis, en cet instant,
avec toutes les difficultés inhérentes à la communication écrite

Jean Perbet

Nous convions tous les membres du **Groupe Romand d'Education Nouvelle**
à participer à l'**Assemblée générale statutaire**

le mercredi 17 janvier 2001
de 16 h. 30 à 18 h. 00

à l'école des Pervenches / 1227 Carouge

- Ordre du jour:
1. Rapport d'activités 1999-2000
Présentation des comptes 1999-2000
 2. Discussion et approbation des deux rapports
Fixation de la cotisation 2001
 3. Election des membres du comité
 4. Travail en groupes:
 - Le programme du GREN 2001: appropriation/créations de démarches, mise sur pied de groupes/commissions...
 - Le CILEN: constitution/renforcement/animation d'un réseau international de l'Education Nouvelle (informations, rencontres, ...)
 5. Mise en commun

Nous vous invitons à participer au préalable, de 14 à 16 heures, à une démarche en histoire: **«Aux racines de l'Education Nouvelle»** qui sera animée par Andreea et Etiennette.

Nous nous réjouissons de vous retrouver nombreux pour ensemble refaire (un peu) le monde.

Le comité