

Université de Nantes  
U.F.R. Lettres et Langages  
Département Sciences de l'Éducation

**LA CLASSE FREINET :  
UN MILIEU CONSTRUCTEUR DE  
LA RELATION D'ENTRAIDE**

***LES ANNEXES***

Master 2 Sciences de l'Éducation  
sous la direction d' Isabelle VINATIER

## SOMMAIRE DES ANNEXES

1-Charte de l'école Freinet observée .....	2 à 11
2-Charte de l'Ecole Moderne .....	12 à 15
3- Emploi du temps classe de Pierre .....	16 à 17
4- Plans de travail cycle 3 – classe de Vanessa, classe d'Amira .....	18 à 20
5- Tableaux d'aide institués – classes de Pierre, Vanessa, Amira .....	21 à 28
6- Temps de régulation de l'entraide dans la classe de Vanessa .....	29 à 30
7-Items de l'étude de Perrenoud .....	31 à 33
8-Items de notre enquête .....	34 à 36
9-Résultats de l'enquête + synthèse finale des réponses .....	37 à 43
10-Livret de formation .....	44 à 48
11-Situations d'entraide observées, décryptées et analysées .....	49 à 109
-11a -situation n° 1 .....	50 à 55
-11b -situation n° 2 .....	56 à 62
-11c -situation n° 3 .....	63 à 66
-11d -situation n° 4 .....	67 à 70
-11e -situation n° 5 .....	71 à 73
-11f –situation n° 6 .....	74 à 82
-11g -situation n° 7 .....	83 à 88
-11h -situation n° 8 .....	89 à 94
-11i -situation n° 9 .....	95 à 98
-11j -situation n° 10 .....	99 à 101
-11k -situation n° 11 .....	102 à 105
-11l -situation n° 12 .....	106 à 109
11a bis -exemple de brevet : brevet 2.1.4 (situation d'entraide n° 1) .....	110
11c bis -fiche de travail « passé-composé » (situation d'entraide n° 2) .....	111 à 112
11e bis -fiche de travail « cercle » (situation d'entraide n° 6) .....	113 à 115
12-Extrait du livre de Bruner en anglais « Actual minds, possible worlds ».....	116 à 124

# ANNEXE 1

Charte de l'école  
publique ouverte observée

## PRINCIPES PHILOSOPHIQUES

### ***1- Chaque être humain a droit au respect de sa personne et de ses biens.***

Le règlement intérieur de l'école et les règles élaborées chaque année devront organiser la vie communautaire dans le respect de ce droit.

Art.12 : Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant...

Art.14 : Les Etats parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion.

Art.16 : Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation.

«Convention Internationale des Droits de l'enfant, 1990»

### ***2- Permettre à chacun d'exprimer pleinement sa personnalité et de développer ses potentialités.***

Les acteurs de l'institution scolaire (enfants, parents, enseignants, autres...) seront associés au maximum à la gestion de ce qui les concerne en vue du développement d'une pédagogie de la réussite pour tous les enfants et d'une éducation fondée sur les Droits de l'Homme et de l'Enfant.

Art.13 : L'enfant a le droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.

Art.29 : Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, de toute la mesure de leurs potentialités...

- préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques...

«Convention Internationale des Droits de l'enfant»

### ***3- Instituer la vie coopérative et développer l'autonomie comme moyens et objectifs de socialisation et d'épanouissement. Favoriser par l'exercice du droit de participation l'éducation à la citoyenneté.***

- Décision, gestion et régulation des apprentissages et des projets de la vie scolaire.
- Mise en oeuvre d'une pratique quotidienne de la citoyenneté.

Art.15 : Les Etats parties reconnaissent le droit à l'enfant à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique.

«Convention Internationale des Droits de l'enfant»

### ***4- L'hétérogénéité des groupes est facteur d'enrichissement.***

Notre volonté est de conserver à la population de l'école son hétérogénéité d'origine sociale et de niveau scolaire.

La coopération, l'entraide et la solidarité sont des valeurs éducatives fondamentales.

## DEMARCHE EDUCATIVE

### A- Points d'appui des pratiques éducatives

#### 1- Favoriser l'expression et la communication

- temps de parole, Conseils d'élèves,
- journal, recueils,
- correspondances nationales et internationales,
- projets individuels et collectifs,
- ateliers,
- temps de présentations (classes et école).
- stages enfants      ...      ...

#### 2- Instituer la vie coopérative

- Conseils de classes, d'école,
- temps de parole et de présentations,
- prise de responsabilités,
- co-formation et devoir d'entraide (parrainages - tutorats),
- élaboration et gestion des projets      ...      ...

#### 3- Développer la dimension sujet dans l'apprentissage et le comportement

- outils d'apprentissages individualisés et co-apprentissages,
- projets individuels et collectifs,
- plans de travail, gestion du temps, outils méthodologiques,
- évaluation formative et auto-évaluation      ...      ...

#### 4- Ouvrir l'école

- enquêtes,
- correspondances nationales et internationales,
- temps de parole et de présentations,
- recrutement hétérogène : milieu, niveau scolaire, intégration,
- intervenants extérieurs : parents, autres...
- accueil de stagiaires,
- classes transplantées, voyages-échanges,
- présentations aux parents      ...      ...

## B- Organisation pédagogique

### 1- LES INSTITUTIONS

#### *a- La coopérative d'école :*

Le Conseil de classe gère les projets propres à la classe et en informe le Conseil d'élèves.

Le Conseil d'élèves statue pour harmoniser les projets de classes et leur financement.

#### *b- Les Conseils d'élèves :*

Ils ont pour but de permettre aux enfants en coopération avec les enseignants de participer à la gestion démocratique du travail et de la vie :

- par l'apprentissage vécu de la citoyenneté,
- par l'apprentissage de la délégation, de la négociation et du compte-rendu.

#### Le Conseil de classe :

Il se réunit régulièrement au sein de la classe (une à deux fois par semaine).

Il gère la vie quotidienne de la classe : projets, responsabilités...

Il édite des règles de vie.

Il examine les conflits et le non respect des règles de vie.

Il mandate les représentants de la classe aux autres Conseils.

#### Le Conseil d'élèves de l'école :

Il réunit deux délégués de chaque classe une fois par semaine, avec un enseignant délégué.

Les délégués enfants et adultes changent à toutes les vacances (5 périodes dans l'année).

Il gère la vie de l'école.

Il examine les conflits et les problèmes.

Il élabore les règles de vie de l'école.

#### La charte du délégué :

- Je ne parle pas en mon nom.
- Je témoigne des avis de ma classe.
- Je rends compte à la classe.
- Je tiens mes engagements de délégué.

## c- La place des parents :

L'école est ouverte aux parents dans un souci de co-éducation.  
Ils sont invités régulièrement à des présentations dans l'école et dans les classes.  
Ils ont la possibilité de coopérer à des activités et projets menés à l'école et hors de l'école.

### Le Conseil d'école :

Des élèves délégués communiquent aux parents et autres représentants les décisions et souhaits du Conseil d'élèves. L'ordre du jour est proposé par les membres du conseil.

## d- La direction collégiale :

L'équipe pédagogique est un lieu de formation riche pour tous ceux qui y travaillent :

- la gestion coopérative permet à chaque membre de prendre des responsabilités,
- la conception coopérative de la réflexion et de la confrontation d'idées permet une réelle co-formation.

**«Une équipe ne peut s'accommoder d'un système hiérarchique.»**

Les décisions de l'équipe sont prises par le Conseil des maîtres, sans voix prépondérante d'aucun de ses membres.  
Le Conseil des maîtres est un organisme de réflexion et de décision. Il se réunit régulièrement (une fois par semaine).  
Les membres de l'équipe appliquent donc les décisions du Conseil des maîtres.

Tous les membres de l'équipe sont responsables et se partagent les tâches de direction.  
L'indemnité perçue par le directeur en titre est partagée entre tous les membres de l'équipe.

En lien avec l'équipe pédagogique, chaque enseignant est responsable de son action pédagogique dans sa classe.  
Les parents s'adressent à l'enseignant de leur enfant et non au directeur en titre.

### Inspection :

Les enseignants de l'école engagés dans leur travail sur la base de la présente charte sont solidaires et co-responsables.  
Leur évaluation est coopérative, formative et continue. A ce titre, ils revendiquent le droit à être évalués selon des modalités qui respectent ces pratiques.

## *e- Le règlement intérieur :*

### **1 -ACCUEIL ET SORTIE DES ENFANTS :**

Les élèves sont accueillis dix minutes avant l'entrée en classe : soit 8H35 le matin et 13H35 l'après-midi pour les élèves ne mangeant pas à la cantine.

Les horaires de l'école sont : 8H45 - 11H45 et 13H45 - 16H45.

Un accueil est assuré le matin à partir de 7h35. (accueil payant, avec petit déjeuner)

...

Les enfants sont sous la responsabilité des familles à partir de 11H45 le midi et de 16H45 le soir sauf pour les enfants inscrits au restaurant scolaire ou à l'étude. La fin de l'étude est fixée à 18h.

L'entrée et la sortie des locaux peuvent se faire par les deux portes donnant sur la cour.

### **2 -ABSENCES :**

Toute absence exceptionnelle doit faire l'objet d'une demande écrite.

Tout retard doit être justifié par la famille.

Les parents sont tenus de prévenir dans la demi-journée l'absence de leur enfant et de la justifier, par écrit, au retour de celui-ci dans la classe.

...

### **3-RELATIONS ECOLE-FAMILLE:**

Les informations de l'école vers la famille et de la famille vers l'école sont signifiées dans le cahier de liaison

Les parents peuvent appeler à l'école durant les pauses : 10H30 - 10H45, 11H45 - 13H45 et 15H30 - 15H45 au numéro suivant : **02-40-49-01-46**.

### **4 -CIRCULATION DANS L'ECOLE :**

Conformément au projet d'école qui définit comme objectif prioritaire l'éducation à la responsabilisation, à l'autonomie et à la citoyenneté, les enfants ont la possibilité d'aller et venir et de travailler à l'intérieur de l'école sous la responsabilité de l'enseignant.

Selon le comportement, le degré d'autonomie de chaque enfant et selon les conditions matérielles de l'école, des limites à cette liberté d'aller et venir sont définies au sein du Conseil de classe et du Conseil des maîtres.

### **5 -REGLES DE VIE :**

Toute personne a droit au respect de son intégrité physique et morale.

Des règles de fonctionnement (limites, organisation des groupes, fonctions des responsables...) sont fixées et réétudiées en fonction des observations menées.

Les règles de vie sont évolutives et élaborées chaque année au sein des Conseils de classes, du Conseil d'enfants, du Conseil des maîtres et du Conseil d'école. Ces règles de vie concernent la circulation dans les couloirs, l'utilisation de la B.C.D., l'utilisation des toilettes, les jeux de cour, l'utilisation de la salle polyvalente sont élaborées au Conseil d'enfants.

Les règles de vie concernant les classes et les salles ateliers sont élaborées au sein des classes.

Deux enfants par classe sont délégués afin de représenter leurs camarades au Conseil d'enfants. Ces délégués sont changés à chaque période de vacances.



## **6 -RECREATION :**

Pendant les récréations, les enfants ont la possibilité d'aller et venir sans surveillance directe à l'intérieur de l'école, seuls ou en groupes pour :

- mener une activité calme à l'intérieur ou à l'extérieur des locaux,
- se rendre aux toilettes,
- choisir et se rendre dans son lieu d'activité.

## **7- SANCTIONS :**

Un enfant ne peut être totalement privé de récréation à titre de punition.

Tout enfant qui ne respecte pas les limites fixées (voir chapitres « Récréation » et « Circulation dans l'école ») se verra suspendre la possibilité d'exercer la liberté d'aller et venir et la possibilité de travailler en groupe autonome.

En cas de non respect des règles établies, la « coopérative » élabore des sanctions avec le souci de privilégier :

- divers modes de réparation,
- la perte de l'exercice de droits,
- la reprise du contrôle de soi par la relaxation, l'isolement, la médiation ...

Toute atteinte grave à l'intégrité physique ou morale d'une autre personne, interdite par la loi pénale, fera l'objet d'un examen en Conseil des maîtres afin d'étudier les suites à donner, après consultation des parents concernés.

## **8 -ASSURANCES :**

Il est recommandé aux parents d'assurer leur enfant afin de couvrir le risque d'accidents dont ils seraient victimes ou responsables au cours de leurs activités scolaires.

...

## **9 -RESTAURANT SCOLAIRE :**

L'école doit être prévenue par écrit de toute modification de la fréquentation du restaurant scolaire.

## **10-ACTIVITES SPORTIVES :**

Elles sont obligatoires, au même titre que toute activité scolaire.

Pour la piscine, le bonnet de bain est obligatoire.

Un certificat médical est exigé pour se faire dispenser d'activité sportive.

Une tenue adaptée est nécessaire à la pratique des activités sportives.

## **11 - COOPERATIVE :**

Une coopérative est mise en place. La coopérative est une société d'élèves gérée par eux avec le concours des enseignants en vue d'activités communes. Ses objectifs sont de développer la coopération à l'école par l'apprentissage des responsabilités, la mise en place et la gestion des projets ou des activités...

Une coopérative d'école est organisée. Des coopératives de classes sont également mises en place : elles permettent de gérer les projets des classes. Cette gestion est opérée par les enfants eux-mêmes. Un adulte est responsable sur le plan légal.

## **12-HYGIENE**

Le nettoyage des locaux est quotidien. Les enfants sont encouragés à la pratique quotidienne de l'ordre et de l'hygiène.

## 2- LA PEDAGOGIE

### *a- Acquisitions :*

*Plutôt que l'approche encyclopédique de la construction des savoirs, nous préférons celle qui se structure autour des projets individuels et collectifs et leur donne du sens.*

*La pédagogie mise en oeuvre a pour objectif de permettre à chacun d'acquérir les compétences et les savoirs prévus par les instructions officielles.*

#### Des moyens :

- le tâtonnement expérimental,
- l'expression, la création,
- le projet
- l'autocorrection et le travail sur l'erreur,
- l'entraide,
- la gestion du temps. plan de travail, plannings, ...
- la gestion de l'espace, l'organisation matérielle,
- le réinvestissement des connaissances, la conceptualisation,
- des outils ...

**«Têtes bien  
faites et mains  
expertes plutôt  
qu'outres bien  
pleines.»  
Freinet**

#### Individualisation - Interactions :

**« L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.» Freinet**

L'élève est amené à se responsabiliser. Il prend conscience de ses compétences et difficultés pour pouvoir se donner des objectifs de travail.

Avec l'aide de l'adulte et du groupe, il organise son travail : prévoit, assure le suivi, évalue... (moyens, outils)

Les interactions entre élèves (entraide, tutorat, travail à deux...) permettent une meilleure compréhension des compétences et des savoirs à acquérir.

L'élève est amené à être auteur de ses apprentissages : il énonce son projet, choisit les outils, se donne des situations, exploite ces situations et dégage des méthodes.

#### Travail à la maison :

Conformément à la législation en vigueur, les devoirs écrits à la maison sont interdits.

Dans le cadre des projets individuels ou collectifs, des travaux individualisés (mémorisation, lecture, recherche, etc.) peuvent être négociés avec l'enfant et ses parents.

### *b- Evaluation : ...vers l'évaluation formative...*

Notes et classements sont inadaptés à l'évaluation des processus d'apprentissage. Le livret de formation permet à l'élève d'identifier ses acquis et de réinvestir l'évaluation dans le processus d'apprentissage.

Autres outils :

- bulletin périodique d'auto-évaluation,
- bilan des plans de travail et des projets,
- productions, réalisations,
- présentations.       ...       ...

### 3- CLASSES ET RECRUTEMENT

#### *a- Classes de cycles :*

Des classes de cycle sont constituées afin de :

- prendre en compte la diversité des rythmes et des potentialités des élèves,
- favoriser les échanges et la co-formation entre élèves d'âges différents,
- favoriser les échanges et la co-formation entre enseignants.

« Promouvoir un enseignement adapté à la diversité des enfants par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. »

Loi d'orientation de 1989

Le cycle 2 (apprentissages fondamentaux) regroupe les classes de grande section, de C.P. et de C.E.1.

Le cycle 3 (des approfondissements) regroupe les classes de C.E.2, C.M.1 et C.M.2.

Le maintien dans un cycle pour une année supplémentaire ne peut être prononcé qu'en fin de cycle (plus de redoublement).

#### *b- Composition des classes :*

Dans la mesure du possible, les élèves ne resteront pas plus de deux ans avec le même enseignant.

Seul le Conseil des maîtres effectue les répartitions en respectant les critères d'hétérogénéité.

#### *c- Population scolaire*

La population de l'école est très hétérogène. Elle comprend :

- des enfants du quartier de Malakoff,
- des enfants de quartiers limitrophes,
- des enfants d'autres quartiers de Nantes,
- des enfants de l'agglomération nantaise et parfois même plus éloignés.

L'origine des demandes de la part des familles est essentiellement, de trois ordres :

- proximité de l'école du lieu d'habitation,
- choix éducatif des familles,
- placement d'enfants en difficulté scolaire dans « le système traditionnel » et d'enfants en intégration.

#### *d- Recrutement :*

La diversité du recrutement d'origine géographique, sociale et de niveau scolaire permet à chacun de s'enrichir de la différence de l'autre.

L'accueil en intégration se fera dans le respect des décisions des commissions et après établissement d'un contrat avec la famille.

Compte tenu des conditions de recrutement, du cadre pédagogique et des contraintes matérielles, un effectif maximum de 25 élèves par classe est souhaité.

*«Nous avons essayé de dépouiller notre éducation de ses manifestations ostensiblement verbeuses. Nous avons voulu éliminer les attitudes qui reflètent la défiance envers l'élève, la défiance envers sa capacité d'agir, de travailler, de participer aux discussions.*

*Car la démocratie et l'éducation démocratique se fondent toutes les deux sur la confiance dans l'homme, sur la croyance que non seulement il peut, mais il doit débattre de ses problèmes. Il doit débattre les problèmes de son pays, de son continent, du monde, les problèmes de son travail.*

*L'éducation est un acte d'amour et donc un acte de courage. L'homme ne saurait craindre la concertation, l'analyse des réalités. Il ne saurait fuir la discussion authentiquement créatrice!*

*Mais comment apprendre à se concerter et à échanger quand l'éducation est autoritaire?*

*Nous dictons des idées, nous ne les échangeons pas. Nous donnons des leçons, nous ne débattons ni ne discutons les sujets. Nous travaillons pour l'élève et non avec lui. Nous lui imposons un ordre auquel il n'adhère pas mais dont il s'accommode. Nous ne lui fournissons pas les moyens d'une pensée authentique car en recevant les formules que nous lui distribuons, il ne fait que les engranger.*

*Il ne les assimile pas, parce que l'assimilation ne peut être que le fruit d'une recherche. Cette recherche exige de celui qui la tente un effort de création, une réinvention.»*

*Paulo Freire - L'éducation, pratique de la liberté*

# ANNEXE 2

Charte de l'École Moderne  
I.C.E.M. Pédagogie Freinet

# La charte de l'École Moderne

## **1/ L'éducation est épanouissement et élévation et non accumulation de connaissances, dressage ou mise en condition.**

Dans cet esprit nous recherchons les techniques de travail et les outils, les modes d'organisation et de vie, dans le cadre scolaire et social, qui permettront au maximum cet épanouissement et cette élévation.

Soutenus par l'oeuvre de Célestin Freinet et forts de notre expérience, nous avons la certitude d'influer sur le comportement des enfants qui seront les hommes de demain, mais également sur le comportement des éducateurs appelés à jouer dans la société un rôle nouveau.

## **2/ Nous sommes opposés à tout endoctrinement.**

Nous ne prétendons pas définir d'avance ce que sera l'enfant que nous éduquons ; nous ne le préparons pas à servir et à continuer le monde d'aujourd'hui mais à construire la société qui garantira au mieux son épanouissement. Nous nous refusons à plier son esprit à un dogme infaillible et préétabli quelqu'il soit. Nous nous appliquons à faire de nos élèves des adultes conscients et responsables qui bâtiront un monde d'où seront proscrits la guerre, le racisme et toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme.

## **3/ Nous rejetons l'illusion d'une éducation qui se suffirait à elle-même hors des grands courants sociaux et politiques qui la conditionnent.**

L'éducation est un élément mais n'est qu'un élément d'une révolution sociale indispensable. Le contexte social et politique, les conditions de travail et de vie des parents comme des enfants influencent d'une façon décisive la formation des jeunes générations.

Nous devons montrer aux éducateurs, aux parents et à tous les amis de l'école, la nécessité de lutter socialement et politiquement aux côtés des travailleurs pour que l'enseignement laïc puisse remplir son éminente fonction éducatrice. Dans cet esprit, chacun de nos adhérents agira conformément à ses préférences idéologiques, philosophiques et politiques pour que les exigences de l'éducation s'intègrent dans le vaste effort des hommes à la recherche du bonheur, de la culture et de la paix.

#### **4/ L'école de demain sera l'école du travail.**

Le travail créateur, librement choisi et pris en charge par le groupe est le grand principe, le fondement même de l'éducation populaire. De lui découleront toutes les acquisitions et par lui s'affirmeront toutes les potentialités de l'enfant.

Par le travail et la responsabilité, l'école ainsi régénérée sera parfaitement intégrée au milieu social et culturel dont elle est aujourd'hui arbitrairement détachée.

#### **5/ L'école sera centrée sur l'enfant. C'est l'enfant qui, avec notre aide, construit lui-même sa personnalité.**

Il est difficile de connaître l'enfant, sa nature psychologique, ses tendances, ses élans pour fonder sur cette connaissance notre comportement éducatif ; toutefois la pédagogie Freinet, axée sur la libre expression par les méthodes naturelles, en préparant un milieu aidant, un matériel et des techniques qui permettent une éducation naturelle, vivante et culturelle, opère un véritable redressement psychologique et pédagogique.

#### **6/ La recherche expérimentale à la base est la condition première de notre effort de modernisation scolaire par la coopération.**

Il n'y a, à l'ICEM, ni catéchisme, ni dogme, ni système auxquels nous demandions à quiconque de souscrire. Nous organisons au contraire, à tous les échelons actifs de notre mouvement, la confrontation permanente des idées, des recherches et des expériences.

Nous animons notre mouvement pédagogique sur les bases et selon les principes qui, à l'expérience, se sont révélés efficaces dans nos classes : travail constructif ennemi de tout verbiage, libre activité dans le cadre de la communauté, liberté pour l'individu de choisir son travail au sein de l'équipe, discipline entièrement consentie.

#### **7/ Les éducateurs de l'ICEM sont seuls responsables de l'orientation et de l'exploitation de leurs efforts coopératifs.**

Ce sont les nécessités du travail qui portent nos camarades aux postes de responsabilité à l'exclusion de tout autre considération.

Nous nous intéressons profondément à la vie de notre coopérative parce qu'elle est notre maison, notre chantier que nous devons nourrir de nos fonds, de notre effort, de notre pensée et que nous sommes prêts à défendre contre quiconque nuirait à nos intérêts communs.

## **8/ Notre Mouvement de l'Ecole Moderne est soucieux d'entretenir des relations de sympathie et de collaboration avec toutes les organisations oeuvrant dans le même sens.**

C'est avec le désir de servir au mieux l'école publique et de hâter la modernisation de l'enseignement qui reste notre but, que nous continuerons à proposer, en toute indépendance, une loyale et effective collaboration avec toutes les organisations laïques engagées dans le combat qui est le nôtre.

## **9/ Nos relations avec l'administration.**

Au sein des laboratoires que sont nos classes de travail, dans les centres de formation des maîtres, dans les stages départementaux ou nationaux, nous sommes prêts à apporter notre expérience à nos collègues pour la modernisation pédagogique.

Mais nous entendons garder, dans les conditions de simplicité de l'ouvrier au travail et qui connaît ce travail, notre liberté d'aider, de servir, de critiquer, selon les exigences de l'action coopérative de notre mouvement.

## **10/ La Pédagogie Freinet est, par essence, internationale.**

C'est sur le principe d'équipes coopératives de travail que nous tâchons de développer notre effort à l'échelle internationale. Notre internationalisme est, pour nous, plus qu'une profession de foi, il est une nécessité de travail.

Nous constituons sans autre propagande que celle de nos efforts enthousiastes, une Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne (FINEM) qui ne remplace pas les autres mouvements internationaux, mais qui agit sur le plan international comme l'ICEM en France, pour que se développent les fraternités de travail et de destin qui sauront aider profondément et efficacement toutes les oeuvres de paix.

*Charte adoptée au Congrès de Pau de 1968*



# ANNEXE 3

Emploi du temps classe de cycle 3  
Classe de Pierre

# Emploi du temps classe de cycle 3

## Classe de Pierre

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI
8h45	Responsabilité	Anglais	Quoi de NEUF	Anglais	Quoi de NEUF
	Quoi de NEUF		Etude de la langue		Dictée de mots
	Mots				
10h15	Etude de la langue	Quoi de NEUF	<b>Travail personnel</b>	Quoi de NEUF	
10h30					
	<b>Travail personnel</b>	Etude de la langue/ <b>Travail personnel</b>	Arts plastiques CM/ Maths CE2	<b>Travail personnel</b>	Super c'est samedi / Heure des parents
11h45					
13h45	Je lis- j'écris	Recherches	Etude de la langue	Je lis – j'écris	
	Maths	Maths	Maths CM / Dessin CE2	Maths CM / Etude de la langue CE2	
15h15			Présentations		
15h30	Connaissance du monde	Sport	Dessin	Sport	
16h45	Bilan	Bilan	Bilan	Bilan	

*Cet emploi du temps n'est qu'un repère global hebdomadaire.  
Il est donc rarement vérifié dans la réalité.  
Il est amené à être modifié chaque début de semaine au planning de la semaine  
en fonction des projets du groupe et/ou de l'enseignant,  
de la vie de la classe,  
des décisions prises au Conseil ...*

# ANNEXE 4

Plan de travail classe de cycle 3  
Classe de Vanessa

Plan de travail classe de cycle 3  
Classe d'Amira

# PLAN DE TRAVAIL n° 1

Période du 13 / 09 / 04 au 18 / 09 / 04

**autonomie**

**tutorat avec .....**

**sous tutelle**

je sais gérer mon travail seul(e)

j'ai besoin qu'un camarade ou l'adulte m'aide un peu

c'est l'adulte qui gère mon travail

**Code :** / travail commencé    **X** travail fini

	<b>Lundi</b>	<b>Mardi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>	<b>Samedi</b>
<b><u>Ecrire</u></b> <i>J'apprends les majuscules</i>					
<i>J'écris un texte</i>					
<i>Je recopie mon texte</i>					
<i>J'utilise l'ordinateur</i>					
<b><u>Lire</u></b> <i>Fichier « ANIMAUX »</i>					
<i>Je lis un livre</i>					
<i>Fichier PEMF</i>					
<b><u>Compter</u></b> <i>Fiche opérations</i>					
<i>Technique Opératoire</i>					
<b><u>Coopérer</u></b> <i>Mes responsabilités</i>					
<i>J'ai aidé ?.....en ?.....</i>					

Bilan de l'enfant	Bilan de l'enseignant	Bilan des parents
.....		
.....		
.....		

**La semaine prochaine, je prévois :**

# PLAN DE TRAVAIL n° 19 (CM2) Période du 17 / 05 / 04 au 28 / 05 / 04

autonomie
tutorat avec .....
sous tutelle

je sais gérer mon travail seul(e)
j'ai besoin qu'un camarade ou l'adulte m'aide un peu
c'est l'adulte qui gère mon travail

<b>Code :</b> / travail commencé <b>X</b> travail fini	L	M	L	M	J	V	S
<b>Ecriture</b> <i>J'apprends les majuscules</i>							
<i>J'écris un texte( histoire, poème, recette, lettre...)</i>							
<i>Je <u>corrige</u> mon texte ou je <u>recopie</u> (un texte personnel ou celui d'un auteur : poésie ou extrait)</i>							
<i>J'utilise l'ordinateur : traitement de texte</i>							
<b>Lecture</b> <i>Fiche de présentation d'un livre</i>							
<i>Fichier « ANIMAUX»</i>							
<i>Je lis un livre</i>							
<i>ELSA</i>							
<i>Lecture à haute voix</i>							
<i>Fichier PEMF</i>							
<b>Travail personnel en français</b>							
<i>Fiche d'apprentissage n°</i>							
<i>Brevet n°</i>							
<b>Travail personnel en math</b>							
<i>Fiche opérations n° (+, -, x, :)</i>							
<i>Cahier de technique opératoire ( n° de la série)</i>							
<i>Fiche d'apprentissage n°</i>							
<i>Brevet n°</i>							
<i>Recherche mathématique</i>							
<b>Projet</b> <i>sketch, théâtre</i> / <b>Recherche</b>							
<b>Coopération</b> <i>Mes <u>responsabilités</u> de la semaine :</i>							
<i>J'ai aidé ..... en</i>							
<i>.....</i>							

**Combien de brevets ai-je passés ? : ..... Combien de feu(x) vert(s) j'ai eu(s) ? .....**  
 Quelles activités n'ai-je pas finies ? :

.....

**Qu'est-ce que je n'ai pas compris ? :**

Bilan de l'enfant ( <b>soigne l'écriture et l'orthographe !</b> ) ..... ..... .....	Bilan de l'enseignant ..... ..... .....	Bilan /signature des parents ..... ..... .....
--	--	---

**La semaine prochaine, je prévois :**

# ANNEXE 5

Tableaux d'aide institués dans les  
classes de cycle 3, classe de Pierre et  
Vanessa

## Tableau d'aide institué dans la classe de Pierre durant le premier trimestre.

<i>Je peux aider (aideur)</i>	<i>Je suis aidé (aidé)</i>	<i>En ...</i>
Pierrot (M) / Gaby (1 <sup>è</sup> année) +	Chloine (1 <sup>è</sup> année) - Charles - Nacina - Fatim - Naomi + Gaby + Vaslo + Aguia + Anna Maela Gaby + Noela -	Nombres ... 1000 PEMF (fichier) PEMF (fichier) Nombres décimaux Organisation Organisation Organisation Divisions Nombres décimaux Nombres décimaux Additions à retenues Technique Opérateur C1
<b><i>PARTICIPATION</i></b>		
<p><i>12 participants à l'entraide, dont 2 en position d'aideur et d'aidé (aguia, maela)</i>  <i>dont 1 en position seulement d'aideur (benis)</i>  <i>dont 9 en position seulement d'aidé</i></p> <p><i>8 non participants à l'aide</i></p>		
<b><i>POSTURE</i></b>		<b><i>OBETS DE TRAVAIL</i></b>
<i>7 « aideurs » 5 enfants différents</i>	<i>12 « aidés » 11 enfants différents</i>	<i>Organisation : 3</i> <i>Maths : 7</i> <i>Fichier : 2</i>

### *VARIABLE POSITION*

*5 aideurs +*  
*benis + : 3 fois*

*4 aidés - 5 aidés +*  
*gaby + : 2 fois*

<b><u>Croisement avec situations effectives d'entraide</u></b>		
<b>En gras : aides instituées</b>		
<b>Benis aide gaby :</b>	<b>organisation</b>	
Naomi aide Chloine :	recherche	+ Alysia
Aguia aide Fatim	recherche	à la demande de Fatim
Maela aide mathis	multiplications	à la demande de mathis
<b>Aguia aide Naomi</b>	<b>organisation</b>	<b>à la demande de Naomi</b>
Aguia aide Chloine	ordinateur	à la demande de Chloine
Mathis demande au maître	vérification correction texte	
Noéline aide Fatim	soustractions	à le demande du maître
Aguia aide Naomi	ordinateur	
<b>Benis aide Gaby</b>	<b>organisation</b>	
Naomi aide Anna	ordinateur	à la demande d'Anna

## Tableau d'aide institué dans la classe de Pierre au deuxième trimestre.

(en gras les aides qui n'ont pas bougé)

(en italique, les aides qui n'existent plus)

<i>Je peux aider</i>	<i>Je suis aidé</i>	<i>En ...</i>
Pierre, <b>gaby</b> +	<b>chloine</b> -	<b>les nombres inf. à 1000</b>
Naima +	chloine -	verbe
<b>Aguia</b> +	<b>naomi</b> +	<b>organisation</b>
<b>Benis</b> +	<b>gaby</b> +	«
<b>Maela</b> +	<b>vaslo</b> , + noéline -	«
Marwen	sylla -	x à 1 chiffre
Maela	fatim -	x à 2 chiffres
Alysia	naomi +	«
Noéla -	sylla -	heures
Aguia +	fatim -	9 à retenues
Sylla -	noéla -	sommaire
Anna	maela	divisions à 1 chiffre
<i>Puis ajout en fin de séance</i>		
Anna	Charles -	divisions à 1 chiffre

<i>Pierre (M) / Gabriel</i> +	<i>Chloine (1<sup>è</sup> année)</i> -	<i>Nombres ...1000</i>
	<i>Charles</i> -	<i>PEMF (fichier)</i>
<i>Benis</i> +	<i>Naomi</i> -	<i>PEMF (fichier)</i>
<i>Benis</i> +	<i>Fatim</i> -	<i>Nombres décimaux</i>
	<i>Aguia</i> +	<i>Divisions</i>
	<i>Anna</i> +	<i>Nombres décimaux</i>
	<i>Maela</i>	<i>Nombres décimaux</i>
	<i>Gaby</i> +	<i>Additions à retenues</i>
	<i>Noéla</i> -	<i>Technique Opératoire C1</i>

### PARTICIPATION

17 participants à l'entraide (5 en +),

dont 4 en position d'aideur et d'aidé (maela, avec en plus noela -, naomi +, gaby+)

dont 7 en position seulement d'aideur (benis + 6 nouveaux)

dont 5 en position seulement d'aidé (avec deux nouveaux : sylla-, charles-) chloine bcp plus que 4 non participants à l'aide : natha, niko -, nacina -, mathis +

### POSTURE

**14 aidants – 12 enfants différents**

**14 aidés – 9 enfants différents**

### OBJETS DE TRAVIL

**Maths : 8**

**Organisation : 3**

**Français : 1**

**Recherche documentaire : 1**

### VARIABLE POSITION

7 aidants + 3 - 2 +- 9 aidés - 4 +

maela + : 2 fois /anna 2 fois chloine, sylla, fatim – (2),  
naomi + (2),

### Croisement avec situations effectives d'entraide

**En gras : aides instituées**

**vaslo/maela**

**organisation**

*alysia/aguia* :

*brevet passé composé*

*benis/mathieu*

*problème inventé*

*Le maître intervient pour que Charles se lance tout seul dans son travail avant de demander de l'aide : charles/anna divisions* **cette aide s'institue après coup**

*naomi/anna*

*problème*



## Tableau d'aide institué dans la classe de Pierre au dernier trimestre.

(en gras, les aides qui n'ont pas bougé)

(en italique, les aides qui n'existent plus)

Je peux aider		je suis aidé		en ...
<b>Pierre, gaby</b>	+	<b>chloine</b>	-	<b>les nombres inf. à 1000</b>
Niko et Aguia -	+	chloine	-	TO B1
<b>Naomi</b>	+	<b>chloine</b>	-	<b>verbe</b>
Alysia		maela		TO C3
Naomi	+	fatim	-	organisation
Anna	+	marwa		animaux
Marwin	-	fatim	-	soustraction décimaux
Aguia	+	naomi	+	étude de la langue
Benis	+	fatim	-	conjugaison
<b>Noéla</b>	-	<b>sylla</b>	-	<b>heures</b>
<b>Sylla</b>	-	<b>noéla</b>	-	division par un chiffre
Benis	+	mathis/naïma	+	division par un chiffre
Pierre		benis/anna/aguia/maela +		division à deux chiffres
<i>Benis</i>		<i>gaby</i>		«
<i>Maela</i>		<i>vaslo, noéla</i>		«
<i>Marwa</i>		<i>sylla</i>		<i>x à 1 chiffre</i>
<i>Maela</i>		<i>fatim</i>		<i>x à 2 chiffres</i>
<i>Alysia</i>		<i>naomi</i>		
<i>Aguia</i>		<i>fatim</i>		- à retenues
<i>Anna</i>		<i>maela</i>		<i>divisions à 1 chiffre</i>
<b>PARTICIPATION</b>				
17 participants à l'entraide (stable), dont 7 en position d'aideur et d'aidé (grosse augmentation) dont 5 en position seulement d'aideur (baisse – niko apparaît) dont 4 en position seulement d'aidé (mathis + apparaît / fatim – et chloine – toujours / maela seulement en situation d'aidé)				
4 non participants à l'aide : natha, nacim – toujours / vaslo, charles -)				
<b>POSTURE</b>				<b>OBJETS DE TRAVAIL</b>
<b>14 aideurs – 12 enfants différents</b>		<b>17 aidés – 9 enfants différents</b>		<b>Maths : 8</b>
				<b>Organisation : 1</b>
				<b>Français : 3</b>
				<b>Recherche documentaire : 1</b>

### VARIABLE POSITION

8 aideurs + 3 - 1 +- 9 aidés - 7 +  
naomi, benis + : 2 fois chloine – (3), fatim – (2)  
naomi, maela+ (2),

### Croisement avec situations effectives d'entraide

**En gras : aide instituée**

Trois entraides en parallèle :

*marwa/aguia* divisions

**maela/alyisia** TO

*mathis/benis* divisions

**De nombreuses aides passent par le maître**

## Tableau d'aide institué dans la classe de Vanessa au premier trimestre

Après le « quoi de neuf » (temps de parole de tous les matins), une régulation de l'entraide est réalisée par l'enseignante.

Tableau d'aide - avant la régulation  
(en gras, les aides qui n'ont pas bougé )  
(en italique, les aides qui n'existent plus)

Lyse		aide	Aryna	+	semaine
Niko		aide	Cori		semaine
Sybila	+	aide	Maria		semaine
Ophel	+	aide	Thierry	-	semaine
Jany	+	aide	Louisa	+	TO B3
Cori		aide	Antonio	-	TO B2
Walo	+	aide	Antonio	-	verbes
Mathy	+	aide	Jany + Walo	+	lecture C
Vanessa	+	aide	Maria		TO B2

Tableau d'aide - après la régulation  
(en gras, les aides qui n'ont pas bougé )  
(en italique, les aides qui n'existent plus)

<b>Lyse</b>		<b>aide</b>	<b>Aryna</b>	+	<b>semaine</b>
<b>Niko</b>		<b>aide</b>	<b>Corentin</b>		<b>semaine</b>
<b>Sybiln</b>	+	<b>aide</b>	<b>Maria</b>		<b>semaine</b>
<b>Ophélio</b>	+	<b>aide</b>	<b>Thierry</b>	-	<b>semaine</b>
<b>Jany</b>	+	<b>aide</b>	<b>Louise</b>	+	<b>TO B3</b>
<b>Cori</b>		<b>aide</b>	<b>Antonio</b>	-	<b>TO B2</b>
<b>Walo</b>	+	<b>aide</b>	<b>Antonio</b>	-	<b>verbes</b>
<b>Mathy</b>	+	<b>aide</b>	<b>Jany + Walo</b>		<b>lecture C</b>
Bapta	+	<b>aide</b>	<b>Maria</b>		<b>TO B2</b>

(remplacée par Baptiste, car trop difficile pour elle)

**En gras, apparaissent les changements entre le début et la fin de la séance de régulation**

### **PARTICIPATION**

*14 participants à l'entraide,  
dont trois en position d'aidant et d'aidé (cori, walo, jany)  
dont 6 en position seulement d'aideur  
dont 6 en position seulement d'aidé (maria et antonio 2 fois)  
7 non participants à l'aide*

### **POSTURE**

**9 aideurs, dont 9 enfants différents/ 10 aidés, dont 8 enfants diff.**  
**Organisation : 4 maths : 3 français : 2**

### **VARIABLE POSITION**

**9 aideurs : 6 + 3 -+ 8 aidés : 2 - 2 +- 4 +**

## Tableau d'aide institué dans la classe de Vanessa au deuxième trimestre

Tableau d'aide , en début de séance  
(en gras, les aides qui n'ont pas bougé )  
(en italique, les aides qui n'existent plus)

Sybila	+	aide	Maria		semaine
<b>Ophel</b>	+	<b>aide</b>	<b>Thierry</b>	-	<b>semaine</b>
Aryna		aide	Maria		soustractions
Jany	+	aide	Cori	TO B3	
Aryna		aide	Lyse		divisions 541
Orly	-	aide	Lyse		verbe
Louisa	+	aide	Lyse		lecture + TO B3
<b>Bapta</b>		<b>aide</b>	<b>Maria</b>		<b>TO B2</b>
<i>Lyse</i>		<i>aide</i>	<i>Aryna</i>	+	<i>semaine</i>
<i>Niko</i>		<i>aide</i>	<i>Cori</i>		<i>semaine</i>
<i>Sybiln</i>	+	<i>aide</i>	<i>Maria</i>		<i>semaine</i>
<i>Jany</i>	+	<i>aide</i>	<i>Louisa</i>	+	<i>TO B3</i>
<i>Cori</i>		<i>aide</i>	<i>Antonio</i>	-	<i>TO B2</i>
<i>Walo</i>	+	<i>aide</i>	<i>Antonio</i>	-	<i>verbes</i>
<i>Mathy</i>	+	<i>aide</i>	<i>Jany</i>	+	<i>Walo</i>
					<i>lecture C</i>

Tableau d'aide, en fin de séance

Ophel	+	aide	Niko		brevet (613)
Mathilde	+	aide	Julia	+	TO C1
<b>Sybiln</b>	+	<b>aide</b>	<b>Maria</b>		<b>semaine</b>
<b>Ophel</b>	+	<b>aide</b>	<b>Thierry</b>		<b>semaine</b>
<b>Aryna</b>		<b>aide</b>	<b>Maria</b>		<b>soustractions</b>
<b>Jany</b>	+	<b>aide</b>	<b>Cori</b>		<b>TO B3</b>
<b>Jany</b>	+	<b>aide</b>	<b>Lyse</b>		<b>divisions 541</b>
<b>Orla</b>	-	<b>aide</b>	<b>Lyse</b>		<b>verbe</b>
<b>Louisa</b>	+	<b>aide</b>	<b>Lyse</b>		<b>lecture + TO B3</b>
<b>Bapta</b>		<b>aide</b>	<b>Maria</b>		<b>TO B2</b>

### PARTICIPATION

13 participants à l'entraide,

dont aucun en position d'aideur et d'aidé

dont 8 en position seulement d'aidant

dont 6 en position seulement d'aidé (maria, encore... et Lyse : 3 fois chacune)

8 non participants à l'aide

### POSTURE

10 aideurs, dont 8 enfants différents/ 10 aidés, dont 6 enfants diff.

Organisation : 2      maths : 7      français : 3

### VARIABLE POSITION

8 aideurs : 5 +    2 -+    1 -                      5 aidés :    4 +-    1 +



## Entraide effective dans la classe d'Amira sur les trois périodes observées

Les éléments présentés sont différents des autres classes car il n'existe pas dans cette classe d'aide instituée. Nous n'avons donc ici que les aides réellement observées durant nos trois moments d'observation dans cette classe.

<b>Premier trimestre</b>					
Hamas		aide	Alice	-	TO
Malin	+	aide	Marin		brevet géométrie
Arsine	-	aide	Djami		orthographe
Fellin	+	aide	Oriane		écriture texte
<b>Deuxième trimestre</b>					
Fellin		aide	Marin		multiplications
Djam		aide	Hamas		opérations
Jany	+	aide	Amélia	-	recherche
<b>Troisième trimestre</b>					
Christophe		aide	Amiélia	-	opérations
Tommy	+	aide	Hamas		multiplications

<b>PARTICIPATION</b>
8 participants à l'entraide, dont 0 en position d'aidant et d'aidé dont 4 en position seulement d'aidant dont 4 en position seulement d'aidé 12 non participants à l'aide
puis 6 participants à l'entraide, dont 0 en position d'aidant et d'aidé dont 3 en position seulement d'aidant (on retrouve Fellin) dont 3 en position seulement d'aidé (on retrouve Marina) 14 non participants à l'aide
puis 4 participants à l'entraide, dont 0 en position d'aidant et d'aidé dont 2 en position seulement d'aidant dont 2 en position seulement d'aidé (on retrouve encore Amélia et Hamas) 16 non participants à l'aide

<b>POSTURE</b>	<i>Peu significative</i>		
<i>organisation : 0</i>	<i>maths : 2</i>	<i>français : 2</i>	
-----			
<i>organisation : 0</i>	<i>maths : 2</i>	<i>français : 0</i>	<i>recherche : 1</i>
-----			
<i>organisation : 0</i>	<i>maths : 2</i>	<i>français : 0</i>	

<b>VARIABLE POSITION</b>	
4 aideurs : 2 + 1 -+ 1 -	4 aidés : 1 - 3 +-
3 aideurs : 1 + 3 -+	3 aidés : 1 - 3 +-
2 aideurs : 1 + 1 -+	2 aidés : 1 - 1 +-

# ANNEXE 6

Temps de régulation de l'entraide  
Classe de Vanessa

# Temps de régulation de l'entraide

## Classe de Vanessa - 13/05/2005

Après le « quoi de neuf » (temps de parole du matin), la régulation de l'entraide dans la classe débute, comme chaque matin :

- 1- M (maîtresse) : *tu as toujours besoin en divisions, Lysa ?* **Quelqu'un se propose**
- 2- M : *oui mais il faudrait vraiment de quelqu'un à l'aide avec les divisions.*
- 3- -Jeanne : D'accord. **M note alors au tableau d'aide : Jany aide Lysa en divisions.**
- 4- -Alors quoi d'autre ? *est-ce qu'il y a des enfants qui ont besoin d'aide par rapport au travail qui a été fait hier ? regardez vos cahiers*
- 5 -oui Julia ? **Julia vient de lever la main.**
- 6- Julia : j'ai besoin en technique opératoire.
- 7- -quel numéro ?
- 8- le C1 **ce symbole correspond au numéro du cahier relatif au niveau de l'élève en technique opératoire.**
- 9-qui pourrait aider Julia en TO (Technique Opératoire) C1 ? *qui l'a déjà passé ?* **Mathy lève la main. M inscrit au tableau : Mathy aide Julia en TO C1.**
- 10- M : *il y a des enfants qui ont eu des petites difficultés hier sur le conditionnel non ? ... Ophel tu as eu pas mal de difficultés non ?* **Ophel regarde sur son cahier**
- 11- Niko, *le brevet que tu as voulu passer hier sur le cercle et disque, visiblement tu as eu des difficultés*
- 12- Niko : oui
- 13- *qui peut aider Nicolas ?*
- 14- ? sur quoi ? **M précise, regarde sur la feuille des brevets : Jany et Ophel l'ont . Ophel est d'accord . M ajoute au tableau : Ophel aide Niko en géométrie sur le cercle.**
- 15- *Quoi d'autre ? ... Vanessa, je n'ai pas trouvé ton travail, tu n'as pas collé la fiche que tu avais fait, celle sur les verbes, celle sur les fractions non plus. ... d'autres besoins d'aide ? ... je rappelle la règle : ceux qui veulent préparer des brevets, c'est obligatoire de les préparer avant de les passer. On y va ?*

# ANNEXE 7

Items issus des travaux de Perrenoud  
autour de la question  
« Qu'ai-je appris à l'école sans qu'on me  
l'ait ouvertement enseigné ?



## Liste d'items obtenue au début d'une recherche sur le curriculum caché de Philippe Perrenoud auprès d'étudiants de sciences de l'éducation.

« Qu'ai-je appris à l'école sans qu'on me l'ait ouvertement enseigné ? »

- 1 - à vivre avec d'autres dans une foule, à l'intérieur d'un petit espace
- 2 - à passer le temps
- 3 - à supporter le jugement des autres
- 4 - à craindre pour ce qu'on possède, à se méfier des autres
- 5 - à échapper à la violence, à se défendre
- 6 - à ne pas perdre la face
- 7 - à jouer sur plusieurs registres en présence d'autrui
- 8 - à construire une façade, à dissimuler
- 9 - à flairer les différences chez les autres, à s'adapter
- 10 - à juger (ses camarades, la maîtresse...)
- 11 - à s'inscrire dans un milieu contraignant
- 12 - à faire sa place, à se défendre
- 13 - à doser ses efforts
- 14 - à apprendre, à bachoter
- 15 - à tricher, faire semblant, simuler
- 16 - à travailler, à évaluer positivement le travail
- 17 - à se maîtriser, à se contrôler, à ne pas crier
- 18 - à être solidaire, à s'entraider
- 19 - à respecter les autres et les différences
- 20 - à flatter (lèche bottes)
- 21 - à se révolter
- 22 - à passer des limites
- 23 - à être patient, à supporter, à endurer
- 24 - à être docile, à faire sans avoir envie
- 25 - à se noyer dans la masse, à se faire oublier, à être comme tout le monde
- 26 - à se connaître soi-même, à se situer
- 27 - à rêver dans une foule sans se faire prendre
- 28 - à faire des choix, à s'organiser
- 29 - à se créer un milieu de vie
- 30 - à vivre dans une jungle, à marcher avec les autres
- 31 - à se débrouiller
- 32 - à penser qu'il faut être bon, qu'il faut être le meilleur
- 33 - à être confronté à des choses dures à vivre, à des engrenages (du type du petit crédit), à des contradictions

- 34 – à se protéger, à se blinder
- 35 – à crier en silence
- 36 – à attendre la récréation
- 37 – à obéir, à se plier à une discipline
- 38 – à avoir une bonne ou une mauvaise estime de soi
- 39 – à travailler à heure fixe
- 40 – à gérer son temps
- 41 – à apprendre la hiérarchie
- 42 – à être autonome
- 43 – à identifier des jeux et des enjeux

# ANNEXE 8

Items correspondant à notre enquête  
posée aux élèves de cycle 3

# Items correspondant à notre enquête posée aux élèves de cycle 3

**Qu'as-tu appris à l'école sans que ton maître te l'ait appris ?"**

*En italique : les mêmes items que sur l'étude de Perrenoud*

En non italique : les items modifiés dans les termes pour une meilleure compréhension d'enfants de 9 à 12 ans.

- 1 - à vivre avec d'autres, à l'intérieur d'un petit espace
- 2 - à *passer le temps*
- 3 - à *supporter le jugement des autres*
- 4 - à *craindre pour ce qu'on possède, à se méfier des autres*
- 5 - à *échapper à la violence, à se défendre*
- 6 - à ne pas perdre la face, à rester le vainqueur
- 7 - à *jouer sur plusieurs registres en présence de quelqu'un*
- 8 - à cacher, à construire une façade
- 9 - à chercher les différences chez les autres, à s'adapter
- 10 - à *juger (ses camarades, la maîtresse...)*
- 11 - à être dans un milieu qui a des contraintes
- 12 - à *faire sa place, à se défendre*
- 13 - à faire juste ce qu'il faut, à doser ses efforts
- 14 - à apprendre, à tout faire pour avoir de bons résultats
- 15 - à *tricher, faire semblant, simuler*
- 16 - à *travailler, à évaluer positivement le travail*
- 17 - à *se maîtriser, à se contrôler, à ne pas crier*
- 18 - à *être solidaire, à s'entraider*
- 19 - à *respecter les autres et les différences*
- 20 - à *flatter (lèche bottes)*
- 21 - à *se révolter*
- 22 - à *passer des limites*
- 23 - à *être patient, à supporter, à endurer*
- 24 - à *être docile, à faire sans avoir envie*
- 25 - à *se noyer dans la masse, à se faire oublier, à être comme tout le monde*
- 26 - à *se connaître soi-même, à se situer*
- 27 - à rêver dans la classe sans se faire prendre
- 28 - à *faire des choix, à s'organiser*
- 29 - à *se créer un milieu de vie*
- 30 - à *vivre dans une jungle, à marcher avec les autres*
- 31 - à *se débrouiller*
- 32 - à *penser qu'il faut être bon, qu'il faut être le meilleur*
- 33 - à être confronté à des choses dures à vivre, à des contradictions
- 34 - à *se protéger, à se blinder*
- 35 - à *crier en silence*
- 36 - à *attendre la récréation*
- 37 - à *obéir, à se plier à une discipline*
- 38 - à *avoir une bonne ou une mauvaise estime de soi*

- 39 – à travailler à heure fixe
- 40 – à gérer son temps
- 41 – à apprendre qui est au dessus de nous, la hiérarchie
- 42 – à être autonome
- 43 – à identifier des jeux et des enjeux

***Tu peux ajouter d'autres apprentissages auxquels tu penses***

.....

.....

.....

.....

# ANNEXE 9

- a) Résultats de notre enquête posée  
aux élèves de cycle 3
- +
- b) Synthèse finale des résultats

# Résultats de notre enquête posée aux élèves de cycle 3

## Qu'as-tu appris à l'école sans que ton maître ne te l'ait appris ?

Résultats sur 25 réponses obtenues

A : ordre de fréquence enquête élèves classes cycle 3

	Nombre de réponses	A
5 - à échapper à la violence, à se défendre	----- 21	<b>1</b>
31 - à se débrouiller	----- 19	<b>2</b>
36 - à attendre la récréation	----- 19	<b>3</b>
2 - à passer le temps	----- 17	<b>4</b>
35 - à crier en silence	----- 17	<b>5</b>
27 - à rêver dans la classe sans se faire prendre	----- 17	<b>6</b>
1 - à vivre avec d'autres, à l'intérieur d'un petit espace	----- 16	<b>7</b>
17 - à se maîtriser, à se contrôler, à ne pas crier (- crier en +)	----- 16	<b>8</b>
42 - à être autonome	----- 16	<b>9</b>
43 - à identifier des jeux et des enjeux	----- 16	<b>10</b>
3 - à supporter le jugement des autres	----- 15	<b>11</b>
10 - à juger (ses camarades, la maîtresse...)	----- 15	<b>12</b>
12 - à faire sa place, à se défendre	----- 15	<b>13</b>
19 - à respecter les autres et les différences	----- 14	<b>14</b>
21 - à se révolter	----- 14	<b>15</b>
26 - à se connaître soi-même, à se situer	----- 14	<b>16</b>
40 - à gérer son temps	----- 14	<b>17</b>
29 - à se créer un milieu de vie	----- 13	<b>18</b>
28 - à faire des choix, à s'organiser	----- 12	<b>19</b>
9 - à chercher les différences chez les autres, à s'adapter	----- 12	<b>20</b>
18 - à être solidaire, à s'entraider	----- 12	<b>21</b>
39 - à travailler à heure fixe	----- 11	<b>22</b>
14 - à apprendre, à tout faire pour avoir de bons résultats	----- 11	<b>23</b>
22 - à passer des limites	----- 11	<b>24</b>
23 - à être patient, à supporter (une fois en plus), à endurer	----- 11	<b>25</b>
4 - à craindre pour ce qu'on possède, à se méfier des autres	----- 9	<b>26</b>
6 - à ne pas perdre la face, à rester le vainqueur	----- 9	<b>27</b>
16 - à travailler, à évaluer positivement le travail	----- 9	<b>28</b>
13 - à faire juste ce qu'il faut, à doser ses efforts	----- 9	<b>29</b>
32 - à penser qu'il faut être bon, qu'il faut être le meilleur	----- 9	<b>30</b>
34 - à se protéger, à se blinder	----- 9	<b>31</b>
7 - à jouer sur plusieurs registres en présence de quelqu'un	----- 8	<b>32</b>
25 - à se noyer dans la masse, à se faire oublier, à être comme tout le monde	----- 8	<b>33</b>
30 - à vivre dans une jungle, à marcher avec les autres	----- 8	<b>34</b>
15 - à tricher, faire semblant, simuler	----- 7	<b>35</b>

24 – à être docile, à faire sans avoir envie	--- ---- 7	<b>36</b>
37 – à obéir, à se plier à une discipline	--- ---- 7	<b>37</b>
33 – à être confronté à des choses dures à vivre, à des contradictions	--- ---- 6	<b>38</b>
38 – à avoir une bonne ou une mauvaise estime de soi	--- ---- 6	<b>39</b>
11- à être dans un milieu qui a des contraintes	--- ---- 6	<b>40</b>
20 – à flatter (lèche bottes)	---- -- 6	<b>41</b>
8 – à cacher, à construire une façade,	-- -- 4	<b>42</b>
41 – à apprendre qui est au dessus de nous, la hiérarchie	-- 3	<b>43</b>
<b>Items ajoutés par les enfants :</b>		
<b><i>rechercher, apprendre par soi...vers autonomie</i></b>		
<i>à faire des recherches, à rechercher des documents, à faire des recherches tout seul car on me disait de chercher tout seul – recherches des autres - en faisant des fiches animaux - à connaître les animaux avec les fiches animaux recherche « animaux en voie de disparition », recherche « la tension » fiche animaux « la salamandre tachetée », fiche animaux « rat d'égout » l'Egypte, tigre de Bengale, hermine</i>	----- 11	
<i>à respecter les autres - à ne pas me moquer des gens et je trouve ça bien -à respecter les enfants et le maître</i>	----- 10	
<i>à être autonome, à m'organiser - à gérer mon temps - apprendre à faire attention à mes affaires - à utiliser un plan de travail</i>	----- 9	
<i>le français, la conjugaison tout seul - dictée - des mots que j'apprends dans les livres - écrire des textes seul – les verbes</i>	----- 7	
<i>soustraction, multiplication, tables de multiplication, additions décimales, divisions</i>	----- 7	
<i>à aider les autres et me faire aider</i>	---- 4	
<i>à jouer - à jouer avec les autres - à faire de nouveaux jeux - jouer avec les copines à différents jeux</i>	---- 4	
<i>à se faire des amis, des copains</i>	---- 4	
<i>à parler</i>	-- 2	
<i>à s'exprimer, faire des sketchs avec des copains - à jouer des pièces de théâtre -faire des gestes, mettre le ton (sketch)</i>	----- 5	
<i>à apprendre les maths, le français avec les brevets - ce qu'étaient les brevets, à les utiliser</i>	---- 4	
<i>à me repérer dans les couloirs, dans l'école</i>	---- 4	
<i>à présenter quelque chose devant les autres, à parler devant les autres</i>	--- 3	
<i>à respecter les règles, le fonctionnement de l'école</i>	--- 3	
<i>à faire, à fabriquer, à comprendre des choses</i>	--- 3	



<i>commencer à lire - à commencer à lire des BD genre Astérix – à lire l'heure</i>	--- 3	
<i>à vivre avec les autres, à partager</i>	--- 3	
<i>à juger les autres et à me faire juger - à juger les gens, les objets</i>	-- 2	
<i>à être patient, à se débrouiller - à se calmer</i>	-- 2	
<i>à se tenir tranquille, à ne pas être violent - à être méchant ou gentil</i>	--- 3	
<i>à lire des poèmes, à en faire</i>	-- 2	
<i>à dessiner</i>	-- 2	
<i>à écouter, à mieux écouter</i>	-- 2	
<i>les majuscules, à mieux écrire</i>	-- 2	
<i>à vivre avec les autres - à partager</i>	-- 2	
<i>à bien travailler avec les autres - à travailler en groupe</i>	-- 2	
<i>apprendre les règles des jeux, courir plus vite et faire des efforts (sport)</i>		
<i>les sciences par moi tout seul</i>		
<i>à donner mon avis (dans les conseils, bilans...)</i>		
<i>à vivre seul chez soi</i>		
<i>j'ai réussi à m'adapter avec des petits par exemple quand des copains sont partis en 6ème</i>		
<i>à faire des choses, à rêver</i>		
<i>à créer des règles</i>		
<i>à faire des signes</i>		
<i>à supporter des gens</i>		
<i>à dire au maître quand quelqu'un m'embête</i>		
<i>à assumer</i>		
<i>à respecter l'environnement</i>		
<i>à rigoler, à m'amuser</i>		
<i>à bien manger</i>		
<i>à parler distinctement au super c'est samedi</i>		
<i>à écrire à l'ordinateur</i>		
<i>j'ai compris tout seul à dire ou et non, mon prénom en anglais</i>		
<i>à accepter les gens qui ont plus de difficultés</i>		
<i>j'ai bien compris le système de l'école et je me comporte bien</i>		

## Synthèse finale des résultats

...au regard des items ajoutés par les élèves eux-mêmes.

nombre réponses élèves / 25	rang A		rang B
16 + 9	1	à être autonome - à <i>être autonome</i> , à <i>m'organiser</i> - à <i>gérer mon temps</i> - <i>apprendre à faire attention à mes affaires</i> - à <i>utiliser un plan de travail</i>	42
14 + 10	2	à respecter les autres et les différences - à <i>ne pas me moquer des gens et je trouve ça bien</i> - à <i>respecter les enfants et le maître</i>	19
12 + 9	4	à être solidaire, à s'entraider - à <i>aider les autres et me faire aider</i> - à <i>vivre avec les autres</i> , à <i>partager</i> - à <i>travailler avec les autres</i> - à <i>travailler en groupe</i>	18
21	4	à échapper à la violence, à se défendre	5
19 + 1	6	à se débrouiller	31
19	7	à attendre la récréation	36
16 + 2	8	à vivre avec d'autres, à l'intérieur d'un petit espace - à <i>vivre avec les autres</i> - à <i>partager</i>	18
16 + 2	8	à se maîtriser, à se contrôler, à ne pas crier - à <i>se tenir tranquille</i> , à <i>ne pas être violent</i>	17
17	10	à rêver dans la classe sans se faire prendre	27
17	10	à passer le temps	2
17	10	à crier en silence	35
16	13	à identifier des jeux et des enjeux	43
15	14	à juger (ses camarades, la maîtresse...)	10
15	14	à supporter le jugement des autres	3
15	14	à faire sa place, à se défendre	12
14	17	à gérer son temps	40
14	17	à se connaître soi-même, à se situer	26
13	19	à se créer un milieu de vie	29
12		<i>le français, la conjugaison tout seul - dictée - des mots que j'apprends dans les livres - écrire des textes seul - les verbes - majuscules - mieux écrire commencer à lire - à commencer à lire des BD genre Astérix - à lire l'heure - écrire à l'ordinateur</i>	
12	20	à faire des choix, à s'organiser	28
12	20	à chercher les différences chez les autres, à s'adapter	12

12		<i>à faire des recherches, à rechercher des documents, à faire des recherches tout seul car on me disait de chercher tout seul – recherches des autres – des sciences par moi tout seul - en faisant des fiches animaux</i>	
11	<b>22</b>	à apprendre, à tout faire pour avoir de bons résultats	<b>14</b>
11	<b>22</b>	à passer des limites	<b>22</b>
11	<b>22</b>	à travailler à heure fixe	<b>39</b>
11	<b>22</b>	à être patient, à supporter, à endurer	<b>23</b>
10		<i>à parler - à s'exprimer, faire des sketches avec des copains - à jouer des pièces de théâtre -faire des gestes, mettre le ton (sketch) à présenter quelque chose devant les autres, à parler devant les autres</i>	
9	<b>26</b>	à craindre pour ce qu'on possède, à se méfier des autres	<b>4</b>
9	<b>26</b>	à faire juste ce qu'il faut, à doser ses efforts	<b>13</b>
9	<b>26</b>	à penser qu'il faut être bon, qu'il faut être le meilleur	<b>32</b>
9	<b>26</b>	à se protéger, à se blinder	<b>34</b>
9	<b>26</b>	à ne pas perdre la face, à rester le vainqueur	<b>6</b>
9	<b>26</b>	à travailler, à évaluer positivement le travail	<b>16</b>
8	<b>32</b>	à se noyer dans la masse, à se faire oublier, à être comme tout le monde	<b>25</b>
8	<b>32</b>	à vivre dans une jungle, à marcher avec les autres	<b>30</b>
8	<b>32</b>	à jouer sur plusieurs registres en présence de quelqu'un	<b>7</b>
7		<i>soustraction, multiplication, tables de multiplication, additions décimales, divisions</i>	
7	<b>35</b>	à tricher, faire semblant, simuler	<b>15</b>
7		<i>à jouer - à jouer avec les autres - à faire de nouveaux jeux - jouer avec les copines à différents jeux – créer des règles</i>	
7	<b>35</b>	à être docile, à faire sans avoir envie	<b>24</b>
7	<b>35</b>	à obéir, à se plier à une discipline	<b>37</b>
6	<b>38</b>	à avoir une bonne ou une mauvaise estime de soi	<b>38</b>
6	<b>38</b>	à être confronté à des choses dures à vivre, à des contradictions	<b>33</b>
6	<b>38</b>	à être dans un milieu qui a des contraintes	<b>11</b>
6	<b>38</b>	à flatter (lèche bottes)	<b>20</b>
4		<i>à apprendre les maths, le français avec les brevets - ce qu'étaient les brevets, à les utiliser</i>	
4	<b>42</b>	à cacher, à construire une façade	<b>8</b>
4		<i>à se faire des amis, des copains</i>	

4		<i>à me repérer dans les couloirs, dans l'école</i>	
4		<i>à respecter les règles, le fonctionnement de l'école - j'ai bien compris le système de l'école et je me comporte bien</i>	
3	<b>43</b>	à apprendre qui est au dessus de nous, la hiérarchie	<b>41</b>
3		<i>à faire, à fabriquer, à comprendre des choses</i>	
2		<i>à lire des poèmes, à en faire</i>	
2		<i>à juger les autres et à me faire juger - à juger les gens, les objets</i>	
2		<i>à écouter, à mieux écouter</i>	
1		<i>à se calmer</i>	
		<i>à supporter des gens</i>	
		<i>à accepter les gens qui ont plus de difficultés</i>	
		<i>à donner mon avis (dans les conseils, bilans...)</i>	
		<i>j'ai réussi à m'adapter avec des petits par exemple quand des copains sont partis en 6ème</i>	
		<i>à dessiner</i>	
		<i>à courir plus vite et faire des efforts (sport)</i>	
		<i>à respecter l'environnement</i>	

# ANNEXE 10

Livret de formation – cycle 3  
Ecole ouverte Ange Guépin

## ***Pour parler***

### 1.1 JE SUIS CAPABLE DE :

- 1.1.1 parler efficacement devant la classe.
- 1.1.2 parler efficacement devant l'école.
- 1.2.1 écouter.
- 1.2.2 poser des questions et donner mon avis.
- 1.2.3 dire un texte mémorisé avec expression.

## ***Pour lire***

### 2.1 EN COMPREHENSION, JE SUIS CAPABLE DE :

- 2.1.1 exécuter une consigne donnée par un texte.
- 2.1.2 remettre un texte en ordre.
- 2.1.3 chercher des informations dans un texte, répondre à des questions.
- 2.1.4 trouver un titre.
- 2.1.5 comprendre divers écrits : tableaux, graphiques ...
- 2.1.6 comprendre et critiquer un texte littéraire.

### 2.2 EN TECHNIQUE DE LECTURE, JE SUIS CAPABLE DE :

- 2.2.1 déchiffrer tout mot inconnu.
- 2.2.2 reconnaître un mot rapidement.
- 2.2.3 lire à haute voix de façon expressive, lire un dialogue à plusieurs.

### 2.3 A PROPOS DU LIVRE, JE SUIS CAPABLE DE :

- 2.3.1 me repérer dans la B.C.D et dans les genres de livres.
- 2.3.2 parler d'un livre avant de le lire.
- 2.3.3 lire un livre documentaire : choix - sommaire ...
- 2.3.4 présenter et critiquer un livre lu.

## ***Pour écrire***

### 3.1 EN ECRITURE, JE SUIS CAPABLE DE :

- 3.1.1 utiliser différentes écritures : script, attaché, majuscules.
- 3.1.2 écrire de façon lisible et agréable.
- 3.1.3 recopier rapidement un texte sans erreur.
- 3.1.4 écrire un texte avec une machine ou un ordinateur.

### 3.2 EN EXPRESSION ECRITE, JE SUIS CAPABLE DE :

- 3.2.1 écrire différents textes : imaginaire, poétique, documentaire ...
- 3.2.2 écrire un texte sur un sujet imposé. ... ..

## *Pour bien parler, bien lire et bien écrire*

### 4.1 EN VOCABULAIRE, JE SUIS CAPABLE DE :

- 4.1.1 adapter mon langage.
- 4.1.2 trouver des contraires, utiliser des préfixes : in - dé - mal ...
- 4.1.3 trouver et utiliser des synonymes.
- 4.1.4 reconnaître des homophones usuels : a-à / et-est / on-ont / son-sont
- 4.1.5 construire des familles de mots.
- 4.1.6 trouver les différents sens d'un même mot.
- 4.1.7 utiliser le dictionnaire et l'encyclopédie.

### 4.2 EN GRAMMAIRE, JE SUIS CAPABLE DE :

- 4.2.1 reconnaître et transformer différents types de phrases.
- 4.2.2 reconnaître les noms.
- 4.2.3 reconnaître les déterminants du nom et savoir les classer.
- 4.2.4 reconnaître les différentes expansions du nom (adjectifs, relatif, ...)
- 4.2.5 utiliser les adjectifs qualificatifs et les accorder.
- 4.2.6 reconnaître les verbes conjugués.
- 4.2.7 reconnaître les sujets et accorder les verbes conjugués.
- 4.2.8 reconnaître et utiliser les compléments.
- 4.2.9 accorder un participe passé employé avec l'auxiliaire être.
- 4.2.10 accorder un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir.

### 4.3 EN CONJUGAISON, JE SUIS CAPABLE DE :

- 4.3.1 identifier le groupe d'un verbe.
  - 4.3.2 connaître les pronoms personnels.
  - 4.3.3 reconnaître et utiliser le présent.
  - 4.3.4 reconnaître et utiliser le futur.
  - 4.3.5 reconnaître et utiliser l'imparfait.
  - 4.3.6 reconnaître et utiliser le passé composé.
  - 4.3.7 reconnaître et utiliser le passé simple.
  - 4.3.8 reconnaître et utiliser l'impératif.
  - 4.3.9 reconnaître et utiliser le conditionnel présent.
  - 4.3.10 reconnaître et utiliser le subjonctif présent. .... ..
- en cours d'acquisition*       *indispensable pour l'entrée en 6<sup>ème</sup>*

## *Pour calculer*

### 5.1 EN ADDITION, JE SUIS CAPABLE DE:

- 5.1.1 faire une addition de nombres entiers sans retenue.
- 5.1.2 faire toute addition de nombres entiers.
- 5.1.3 faire toute addition de nombres décimaux.

### 5.2 EN SOUSTRACTION, JE SUIS CAPABLE DE :

- 5.2.1 faire une soustraction de nombres entiers sans retenue.
- 5.2.2 faire toute soustraction de nombres entiers.
- 5.2.3 faire toute soustraction de nombres décimaux.

### 5.3 EN MULTIPLICATION, JE SUIS CAPABLE DE :

- 5.3.1 faire une multiplication avec 1 chiffre en bas.
- 5.3.2 faire une multiplication avec 2 chiffres en bas.
- 5.3.3 faire une multiplication d'un nombre décimal par un nom. entier.

### 5.4 EN DIVISION, JE SUIS CAPABLE DE :

- 5.4.1 diviser un nombre entier par un nombre à un chiffre.
- 5.4.2 diviser un nombre entier par un nombre entier à 2 chiffres.
- 5.4.3 continuer la division après la virgule.

### 5.5 EN CALCUL MENTAL, JE SUIS CAPABLE DE :

- 5.5.1 savoir les tables d'addition: +0, +1, +2, +3, +4 et +5.
- 5.5.2 savoir les tables d'addition: +6, +7, +8 et +9.
- 5.5.3 savoir les tables de multiplication: X0, X1, X2 et X3.
- 5.5.4 savoir les tables de multiplication: X4, X5 et X6.
- 5.5.5 savoir les tables de multiplication: X7, X8 et X9.
- 5.5.6 donner l'ordre de grandeur d'un résultat.
- 5.5.7 multiplier et diviser mentalement par 10, 100 et 1000.
- 5.5.8 calculer rapidement mentalement : opérations en ligne, à trous ...
- 5.5.9 connaître les fonctions d'une calculatrice pour les utiliser.

### 5.6 EN PROBLEME, JE SUIS CAPABLE DE :

- 5.6.1 reconnaître et résoudre un problème à plusieurs opérations.
- 5.6.2 reconnaître et utiliser des situations de proportionnalité.
- 5.6.3 lire et construire un tableau ou un graphique.
- 5.6.4 analyser les données utiles à un problème. ... ..



## ***Pour faire de la géométrie***

- 6.1.1 reconnaître, tracer, reproduire des figures : carré – cercle - ...
- 6.1.2 reconnaître et tracer des triangles : quelconque - rectangle...
- 6.1.3 nommer et tracer le centre, le rayon et le diamètre du disque.
- 6.1.4 reconnaître et tracer des droites parallèles ou perpendiculaires.
- 6.1.5 reconnaître les axes de symétrie et compléter une figure ...
- 6.1.6 reconnaître et construire des solides : parallélépipède - cube - ...
- 6.1.7 compléter une figure par translation.
- 6.1.8 agrandir et réduire une figure.

## ***Pour faire de la numération***

### 7.1 EN CONNAISSANCE DES NOMBRES, JE SUIS CAPABLE DE :

- 7.1.1 lire et écrire les nombres entiers <1000 en chiffres et en lettres.
- 7.1.2 lire et écrire les nombres entiers en chiffres et en lettres.
- 7.1.3 lire et écrire les nombres décimaux en chiffres et en lettres.
- 7.1.4 décomposer un nombre entier, donner la signification des chiffres
- 7.1.5 décomposer un nombre décimal, donner la signification des ...
- 7.1.6 mesurer et calculer des durées.

### 7.2 EN COMPARAISON DE NOMBRES, JE SUIS CAPABLE DE :

- 7.2.1 ranger, encadrer et continuer des séries de nombres <1000.
- 7.2.2 ranger, encadrer et continuer des séries de nombres entiers.
- 7.2.3 ranger, encadrer et continuer des séries de nombres décimaux.

### 7.3 EN PROPORTION, JE SUIS CAPABLE DE :

- 7.3.1 utiliser quelques fractions simples  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$  et  $\frac{1}{5}$ .
- 7.3.2 transformer une fraction simple en nombre décimal et inversem.
- 7.3.3 utiliser un tableau de proportionnalité.

## ***Pour mesurer***

- 8.1.1 tracer un segment et le mesurer au mm près.
- 8.1.2 connaître et utiliser les unités de mesure de longueur.
- 8.1.3 effectuer des pesées et mesurer des masses..
- 8.1.4 connaître et utiliser les unités de mesure de masse.
- 8.1.5 lire l'heure.
- 8.1.6 calculer le périmètre du carré et du rectangle. ... ..

# ANNEXE 11

Corpus des situations d'entraide  
observées

Situations décryptées et analysées

Classe : classe de Pierre (expérimenté du milieu) - 11/03/2005

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 10h40 à 11h45.

Durée de la situation : 4mn 25

Aide instituée : Il s'agit d'une aide instituée sur le tableau d'aide de la classe.

« Vaslo demande à Maela, qui est son aide en « organisation du plan de travail ». Maela se déplace. Ils s'installent devant le plan de travail de Vaslo »

1. *Maela : oui alors on va commencer par lundi...alors tu veux... je pense que tu as commencé déjà à écrire un texte.*
2. *Vaslo : j'étais absent, on est vendredi*
3. *est ce que //*
4. *attends, attends j'écris absent.*
5. *est ce que tu as commencé un texte ?*
6. *ben euh...*
7. *non ?*
8. *si j'ai commencé mais il est sur l'ordinateur, et puis il est pris, donc je vais attendre ...mais je vais déjà marquer ça hein ...j'vais déjà le marquer*
9. *non attends, tu écris là, tu vas écrire un texte*
10. *ça c'est écrire un nouveau texte, moi je veux recopier, je veux l'écrire là bas*
11. *alors en lecture ?*
12. *en lecture*
13. *elle retourne ses pages de cahier de Vaslo pour voir les anciens plans de travail. Alors, tu as le temps de faire...tu veux passer un brevet ? ...est-ce que tu as un brevet là que tu dois passer ?*
14. *Vaslo fouille dans son casier, il sort son livret de formation . Maela le prend...il le reprend. Pas que je dois passer, que je peux passer...Oh je l'ai déjà fait le 2.1.4(code sur le livret, correspondant à une compétence du programme)...*
15. *il dit (le maître) que le 211 tu es capable de le faire*
16. *le problème c'est que je comprends pas la consigne*
17. *bien regarde « recopier rapidement un texte sans erreur », tu dois le recopier //*
18. *je sais*
19. *par exemple, tu vas faire le 3.1.3*
20. *je peux passer le 3.1.3 Pierre ? ( il se déplace vers le maître)*

21. *tu marques le 313 dans la case...**Il était déjà en train de le faire***
22. *en maths il faudrait que tu fasses la technique opératoire//*
23. *fiche opération*
24. *mais //*
25. *fiche opération je peux quand même le faire, fiche opératoire je ferai demain*
26. *demain tu la feras*

Portrait de Vaslo ( novice du milieu et aidé dans la situation) cet enfant, nouveau dans l'école (novice du milieu), a de grosses difficultés d'organisation et un comportement global difficile, formule des demandes d'aide depuis le second trimestre. Il s'agit de quelque chose de très nouveau pour lui car il est arrivé dans cette école avec un profil d'enfant à la fois très perturbateur dans son ancienne école et à la fois « précoce » dans ses apprentissages. Durant le début de l'année, il est donc resté relativement isolé dans son travail sans aucune participation à l'entraide dans la classe. Les observations que j'ai pu mener durant ce début d'année ont montré un enfant très « décalé » dans la classe en particulier par des difficultés à chuchoter durant le travail individualisé, entraînant ainsi une gêne importante du groupe-classe. Le groupe-classe montre une relative tolérance car peu de remarques se font jour, à part quelques observations du maître. La situation d'entraide qui suit est l'une des premières de l'année pour lui (l'année a démarré depuis sept mois).

Portrait de Maela ( expérimenté du milieu et aideur dans la situation) : Elle est arrivée en cours d'année précédente en raison d'une « souffrance » semble t'il importante dans sa relation aux apprentissages et au maître. Elle a, durant cette première année, progressé relativement rapidement dans sa relation aux autres et dans l'esprit de coopération de la classe, mais là n'était pas le problème. On peut cependant dire que cette adaptation rapide de ce point de vue lui a permis de « restaurer » son image, de prendre confiance en elle et d'instaurer des relations de confiance, de coopération envers les autres et le maître. Par contre, son rapport au savoir reste encore délicat et non assuré, elle perd encore du temps d'apprentissage au profit de bavardages et autre types de relations. Elle est actuellement en CM2 (dernière année de cycle 3) et continue à cheminer dans ce parcours, elle passera certainement au collège en fin d'année.

Cette aide instituée est en place depuis deux semaines ; suite à une première demande d'aide de l'année de Vaslo, Maela s'est proposée pour l'aider ; cette dyade est donc en place depuis le début ; la demande de Vaslo s'est effectuée lors d'un bilan de journée au moment où les aides sont régulées dans la classe. Il est intéressant de signaler que l'enfant qui se trouve en situation d'aideur s'est trouvée l'année précédente dans une situation similaire. Lorsqu'on demande à Maela les raisons de cette aide : « Je l'aide parce qu'il a des problèmes pour s'organiser dans son plan de travail (qui est à organiser sur deux semaines). »

ENREGIST. n° 1 Séquences	BUTS		Relation interpersonnelle	
	Aideur M (Maela)		Aidé V (Vaslo)	
<p><u>1-Ouverture</u></p> <p>1. M : oui alors on va commencer par lundi...alors tu veux...je pense que tu as commencé déjà à écrire un texte</p> <p>2. V : j'étais absent, on est vendredi</p> <p>3.est ce que //</p> <p>4.attends, attends j'écris absent.</p> <p>5.est ce que tu as commencé un texte ?</p> <p>6.ben euh...</p> <p>7.non ?</p> <p><u>2-Entrée dans la tâche</u></p> <p>8.si j'ai commencé mais il est sur l'ordinateur, et puis il est pris, donc je vais attendre ...mais je vais déjà marquer ça hein ...j'veais déjà le marquer</p> <p>9.non attends, tu écris là, tu vas écrire un texte</p> <p>10.ça c'est écrire un nouveau texte, moi je veux recopier, je veux l'écrire là bas</p> <p>11.alors en lecture ?</p> <p>12.en lecture</p> <p><u>3-L'échange s'installe</u></p> <p>13. elle retourne ses pages de cahier de Vaslo pour voir les anciens plans</p>	<p>Organisation du plan de travail de V (voir annexe 4)</p> <p>Diagnostic, état des lieux - prise d'informations</p> <p>Exploration par les jours de la semaine</p> <p>2<sup>ème</sup> exploration par la matière (écrit : objet transactionnel de la classe)</p> <p>Apporte des repères précis d'ordre organisationnel (mise en mots) toujours dans on but d'organiser le plan de travail</p> <p>Recherche toujours à ce que V fasse, organise son plan de travail</p> <p>Poursuite de l'exploration sur un 3<sup>ème</sup> registre, l'institutionnel :</p>	<p>Position haute : en parlant la première, en prenant l'initiative, son rôle d'aideur</p> <p>Cherche l'engagement, l'enrôlement de V ...par le « on » (déictique)</p> <p>Interpelle V pour construire l'état des lieux (répétition de « tu » : valeurs déictique et relationnelle)</p> <p>Agit beaucoup par le questionnement</p> <p>Entre dans le registre de l'injonction (3 injonctions à suivre)</p> <p>Reste sur le registre de l'activité</p> <p>Passage à l'institutionnel, à l'injonction (tu dois)</p>	<p>Positionnement sur l'activité en s'appuyant sur la prise de pouvoir</p> <p>Prendre un rôle actif dans l'échange</p> <p>Première réponse sur le travail, mais pas encore de mise en activité</p>	<p>Position défensive : veut garder la main</p> <p>Les territoires d'action sont différents</p> <p>Chahute beaucoup le rôle de l'aideur</p> <p>Se sent en danger – vécu comme FTA</p> <p>Réplique en territoire d'action</p> <p>Quitte le registre de la relation en entrant dans l'activité : réplique montrant une organisation, une argumentation (« mais » « donc » connecteurs argumentatifs pour défendre sa position)</p> <p>Justifie ses actions (insiste sur le verbe « marquer » pour reprendre le pouvoir</p> <p>Refus de l'activité en chahutant la relation</p> <p>Veut sauver sa place</p>

<p><i>de travail. Alors, tu as le temps de faire...tu veux passer un brevet ? ...est-ce que tu as un brevet là que tu dois passer ?</i></p> <p><b>14.Vaslo fouille dans son casier, il sort son livret de formation . Maela le prend...il le reprend.</b> Pas que je dois passer, que je peux passer...Oh je l'ai déjà fait le 2.1.4</p> <p><b>4-Moment critique</b></p> <p>15.il dit (<b>le maître</b>) que le 211 tu es capable de le faire</p> <p>16.le problème c'est que je comprends pas la consigne</p> <p>17.bien regarde « recopier rapidement un texte sans erreur », tu dois le recopier //</p> <p>18.je sais</p> <p>19.par exemple, tu vas faire le 3.1.3</p> <p>20.je peux passer le 3.1.3 Pierre ? (<b>il se déplace vers le maître</b>)</p> <p>21.tu marques le 313 dans la case...<b>Il était déjà en train de le faire</b></p> <p>22.en maths il faudrait que tu fasses la technique opératoire//</p> <p>23.fiche opération</p> <p>24.mais //</p> <p>25.fiche opération je peux quand même le faire, fiche opératoire je ferai demain</p> <p><b>5-Clôture</b></p> <p>26.demain tu la feras</p>	<p><i>l'outil, les brevets (voir annexes 10 et 11a bis) indice fort de la culture du milieu</i></p> <p><i>Repasse par la relation du maître instaurée par V – entre dans son jeu, - porteur parole du maître, car se sent dénié par V donc se réfère au maître – passe par l'institution</i></p> <p><i>Lecture et explicitation de la tâche</i> <i>Injonction</i></p> <p><i>Invoke à faire autour de son but</i></p> <p><i>Elle poursuit son but par des propositions</i></p> <p><i>Surprise...</i></p> <p><i>Mais accepte</i> <i>Clôt la séance</i></p>	<p><i>Invoke à faire</i></p> <p><i>Anti FTA</i> <i>recherche légitimation du maître, passage par médiation</i> <i>Inscription de V dans un potentiel (« tu es capable... »)</i></p> <p><i>Elargissement du pouvoir</i></p>	<p>Entre dans l'activité en restant sur le registre relationnel</p> <p>Entre dans le registre de l'activité (consigne)</p> <p>la stratégie de M semble fonctionner car V entre dans l'apprentissage – verbalise ce qui fait difficulté – identifie son pb ou botte en touche ?</p> <p>rupture dans le dialogue...je ne veux pas de ton aide</p> <p>rupture « consommée » - demande directe au maître, déniement de l'aideur</p> <p>il prend en compte la proposition de M mais sans rien lui dire « accepte de mauvais gré »</p> <p>rupture encore par refus de la proposition ...</p>	<p>Veut garder la main Ne veut pas se laisser déposséder (reprend le livret... (« je dois » ...En ... « je peux ») L'invocation à faire entraîne la fuite</p> <p>S'inflige un FTA</p> <p>L'invocation à faire entraîne la fuite</p> <p>formule lui-même une proposition d'activité (première fois) mais garde le contrôle de l'activité</p>
---	--	--	--	---

## **Analyse longitudinale de la situation**

### Une série d'explorations

- 1<sup>ère</sup> exploration de l'aideur par un registre : le jour de la semaine (1) (indice fort du milieu pour l'organisation hebdomadaire du travail)
- 2<sup>ème</sup> exploration un peu plus tard (5) sur le registre de la matière, l'activité, la trace afin de faciliter la mise en activité.
- 3<sup>ème</sup> exploration (13) sur le registre institutionnel : les brevets, pour faire avancer la situation.

### Rôle de l'aideur :

- Son but : il reste le même du début à la fin de la situation, aider V. à organiser son travail.
- Relation interpersonnelle : Elle possède une culture de l'aide, une certaine expertise, de par son activité opératoire des possibles, des outils utilisés et des diverses explorations qu'elle engage dans la situation. Elle utilise divers questionnements, différentes stratégies (enrôlement au début, injonction, proposition, passage par lecture, par écrit, retour en arrière, inscription de l'aidé dans un projet, interprétation .... Elle ouvre la séance, la clôt, prend l'initiative

### Rôle de l'aidé :

- But : Il a entraîné la situation par sa demande initiale d'aide sur l'organisation de son travail. Il hésite continuellement entre : entrer dans l'activité ou rester sur le plan de la relation interpersonnelle.
  - Relation interpersonnelle : Il dénie dès le départ à l'aideur son rôle, il cherche sa posture, tente de sauver sa place. Cette posture d'aidé ne semble pas encore « apprise ».
- Il est dans une attitude exploratoire sur l'aide ; sa culture n'est pas encore construite, les outils ne sont pas appropriés. Mais il vit ici l'une de ses premières aides, a fait pour la première fois la démarche de demande.
- On peut penser que cette situation vécue a construit chez lui de premières compétences quant à ce que peut être la culture de l'entraide : échange, respect, écoute, prise en compte des propositions,...

Utilisation, appropriation d'objets du milieu : le plan de travail (*voir annexe 4*), les brevets (*voir annexe 10 et 11a*), le livret de formation (*voir annexe 10*).

Ces objets sont spécifiques à ce milieu. Ils sont pensés et expérimentés par les enseignants, modifiés selon les évolutions et difficultés apparaissant au fil de la classe.



Classe : classe Vanessa (expérimentée du milieu) – 13/05//2005

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 10h40 à 11h45.

Durée de la situation : 8mn 30

Aide instituée sur le tableau d'aide de la classe.

*-Il est 9h35*

*Maria demande à Aryna, qui est son aide en « soustractions ».*

*M appelle A qui se déplace. Maria reste assise et Aryna est debout derrière elle.*

*Avant que la situation réelle ne commence, Maria attend plus d'une minute à sa place qu'Aryna. ne vienne. Lorsque celle-ci est là, elle se penche derrière Maria et prend connaissance du travail.*

1. *Alors... C'était xxx donc alors...*

2. **Maria montre les opérations en ligne qu'elle a posées** Attends je crois que celle là je l'ai pas faite. **Elle note quelque chose à côté. d'accord, donc...elle se frotte les mains ... pour montrer qu'elle se met au travail ...elle est alors penchée juste à côté de Maria alors c'est la quatre (les opérations sont numérotées).**

3. **Un voisin, qui est juste à côté et a tout suivi** : tu dois pas dire les réponses, tu dois l'aider. -elles le regardent et Aryna : laisse tomber

4. **Elles le regardent.** Aryna : *laisse tomber*

5. **Elles se remettent au travail ...xxx...problème d'opération à régler, marie regarde un outil (suite de chiffres) qu'elle a sur le même cahier que ses opérations mais sur l'autre page. Aryna l'aide à repérer avec le doigt la bonne opération**

6.. *Voilà*

7. **Maria reprend son opération (c'est elle qui a le crayon) et note en résultat (c'est 803 – 535) elle écrit donc 8 aux unités et met les retenues pour la suite**

8. *10 moins 4 ça fait combien ? on voit en regardant la fiche que les autres soustractions ont toutes été corrigées et qu'il y avait des erreurs. Marie regarde encore sa suite de chiffres...elle semble trouver toute seule.*

9. *là ?*

10. *oui (Maria écrit 6 aussitôt)*

11. *8 moins 6, vas-y regarde c'est facile, tu fais 6*

12. **non (Maria regarde son outil, compte dessus ) Aryna s'arrête sur le 9. Maria veut écrire « égal à 0 »**

13. *non, regarde (elle reprend la suite en partant de 8, 1 2 3 4 5 6 ). Maria écrit « 2 »*
14. *t'as toujours du mal ?*
15. **oui (Maria reporte son résultat sur son opération en ligne) ...temps d'attente ... Maria compte les opérations pour voir où elle en est rendue 1 2 3 4 5 6 ... je sais plus laquelle c'est**
16. **pendant ce temps là Aryna a pris une fiche de travail qu'elle commence** *tu as toujours besoin de moi ?*
17. **oui ...elle pose son opération 610 – 419 ... elle écrit 0 au chiffre des dizaine, 9 aux unités**
18. pendant ce temps Aryna commence un travail sur les nombres décimaux.
19. **Maria écrit 2 aux centaines ...elle est sur le point de reporter en ligne Aryna regarde son résultat ...(temps avec peu d'échanges...mais difficultés à entendre ce qui se dit) elle semble se rendre compte de l'erreur, elle prend son crayon pour intervenir sur l'opération. Regarde 0 et 9 ... elle barre le résultat** *alors t'as tout faux , donc 10 moins 9 ça fait 1*
20. **pourquoi ? ...Aryna discute à ce moment là avec d'autres sur une activité qui va suivre. Maria ne bouge pas sur son travail , crayon au dessus de l'opération (semble ne pas comprendre, attend quelque chose d'Aryna, mais celle-ci s'en va - préoccupée par l'activité qu'elle a envisagé par la suite)**
21. **Maria rebouche son crayon ... le résultat reste barré ... pas de solution**
22. **Aryna revient :** *est-ce que 1 c'est plus grand que 2 ?*
23. **non Aryna prend le crayon donc une retenue ici (dit-elle en écrivant) ça fait 11 moins 2, ça fait ...**
24. **Maria veut reprendre le crayon, elle le reprend**
25. *attends là je me suis trompée ... elle reprend le crayon...et après tu mets une retenue ici (et elle écrit la retenue) donc 6 moins 5 ça fait...*
26. **Maria regarde très vite son outil : 1...et elle écrit le résultat**
27. *Maria Maria est-ce qu'on arrête ? Maria Maria s'il te plait (forme de prière devant marie) je te promets qu'on finit ça vendredi*
28. **oui Aryna s'en va ...soulagée**

Portrait de Maria ( expérimentée du milieu et aidée dans la situation) :

Maria est en difficulté et elle a un retard (1 an) lié aux conditions de sa naissance (grande prématurée, elle a une soeur jumelle). Elle est suivie à l'école par un service de soins (orthophoniste qui l'aide par rapport à la lecture, puis après un bilan fait avec l'enseignante, réajustement pour travailler surtout les maths). Elle est très déterminée dans son attitude au travail, elle semble avoir envie d'y arriver, aux dires de l'enseignante. Les acquisitions se font lentement, mais sur l'année des progrès sont constatés.

Elle s'entend bien avec Aryna ; elles se ressemblent dans leurs façons de fonctionner et du coup se complètent sur le plan des apprentissages : Aryna est celle qui sait, qui peut aider; Maria est celle qui a toujours besoin d'être aidée. Maria est plus souvent aidée qu'aidante, mais elle aime aussi pouvoir être celle qui aide. Comme elle est en CE2 dans cette classe de cycle 3 et avec des difficultés, elle n'est pas souvent en situation de pouvoir en aider d'autres. Elle apprécie le parrainage avec les CP/CE1.

Portrait de Aryna (novice du milieu et aideur dans la situation) Aryna est arrivée à l'école en cours d'année. Elle est venue dans cette école par choix éducatif de la maman, elle avait de très bons résultats dans son ancienne école. D'après le bulletin du 1<sup>er</sup> trimestre transmis, les remarques étaient plutôt sur le plan comportemental. Elle se contrôle à peu près mais se montre souvent excitée ; elle a un très fort besoin d'expression et de reconnaissance.

Depuis son arrivée à l'école Aryna s'est mise à écrire beaucoup de textes libres, de poèmes, de pièces de théâtre qui sont ensuite interprétées par des enfants très divers, venant de différentes classes. Elle est communicante, brillante sur le plan des acquisitions. C'est pourquoi elle est très sollicitée pour aider et qu'elle se propose également souvent. Elle se sent exister dans la relation avec les autres.

Maria et Aryna sont proches. En fait elles ont le même âge et une même passion pour l'expression, notamment théâtrale. Sur un plan plus général, Aryna est toujours celle qui aide les autres, elle est très dominante et a les compétences nécessaires pour garder cette posture. Elle demande rarement de l'aide.

ENREGIST.	BUTS	Relation interpersonnelle	BUTS	Relation interpersonnelle
n° 2 Séquences	Aideur A (Aryna)		Aidé M (Maria)	
<p><u>1- Ouverture</u></p> <p>1. Alors... C'était xxx donc alors...</p> <p>2. Maria montre les opérations en ligne qu'elle a posées Attends je crois que celle là je l'ai pas faite. Elle note quelque chose à côté. d'accord, donc...elle se frotte les mains ... pour montrer qu'elle se met au travail ...elle est alors penchée juste à côté de Maria alors c'est la quatre (les opérations sont numérotées).</p> <p>3.Un voisin, qui est juste à côté et a tout suivi : tu dois pas dire les réponses, tu dois l'aider.</p> <p>4.Elles le regardent. Aryna : laisse tomber</p> <p><u>2 – Entrée dans la tâche</u></p> <p>5.Elles se remettent au travail ...xxx...problème d'opération à régler, marie regarde un outil (suite de chiffres) qu'elle a sur le même cahier que ses opérations mais sur l'autre page. Aryna l'aide à repérer avec le doigt la bonne opération</p> <p>6.Voilà</p>	<p>Veut débiter l'échange</p> <p>Cible la tâche à faire : opération quatre</p>	<p>Ouvre la séance</p> <p>Utilise connecteurs pragmatiques (alors) pour lancer l'échange, mettre dans le contexte de la situation</p> <p>Volonté affichée d'être dans l'échange (alors, donc, d'accord...) mais signes d'éparpillement (se frotte les mains)</p> <p>Un voisin, qui rappelle une « règle d'or » de l'entraide (liée à la culture du milieu) intervient. Pourquoi ? il les connaît dans ces situations ? il veut prévenir ? il rappelle tout simplement une règle...</p> <p>Peu de volume de parole et donc d'échanges – nombreuses didascalies</p> <p>donne un repère</p>	<p>Résolution des opérations</p> <p>M poursuit le même but : résoudre ces opérations...en se référant à un outil de référence (tables d'opérations)</p>	<p>Elle fait attendre l'aideur (attends : régulateur d'attitude)</p>

<p><b>7. Maria reprend son opération (c'est elle qui a le crayon) et note en résultat (c'est 803 – 535) elle écrit donc 8 aux unités et met les retenues pour la suite</b></p> <p>8.10 moins 4 ça fait combien ? <b>on voit en regardant la fiche que les autres soustractions ont toutes été corrigées et qu'il y avait des erreurs. Maria regarde encore sa suite de chiffres...elle semble trouver toute seule.</b></p> <p>9.là ?</p> <p>10.oui (Maria écrit 6 aussitôt)</p> <p><u>3 – Incident critique</u></p> <p>11.8 moins 6, vas-y regarde c'est facile, tu fais 6</p> <p>12.non (Maria regarde son outil, compte dessus ) Aryna s'arrête sur le 9. Maria veut écrire « égal à 0 »</p> <p>13.non, regarde (elle reprend la suite en partant de 8, 1 2 3 4 5 6 ). Maria écrit « 2 »</p> <p><u>4 – Second incident critique</u></p> <p>14.t'as toujours du mal ?</p> <p>15.oui (Maria reporte son résultat sur son opération en ligne) ...temps d'attente ... Maria compte les opérations pour voir où elle en est rendue 1 2 3 4 5 6 ... je sais plus laquelle c'est</p>	<p>démarrage effectif du travail</p> <p>fait avancer le travail en posant une question</p> <p>confirme l'interrogation de M</p> <p>accélère le déroulement du travail en précédant le travail de M</p> <p>explique l'erreur de M en reprenant une stratégie d'explication</p> <p>reprise de l'objectif initial de comprendre la technique opératoire</p>	<p>le volume de parole de A est réduit mais reste pertinent sur l'avancée du travail</p> <p>confirme l'interrogation de M, en la rassurant</p> <p>apporte la suite du travail de M sans la laisser elle-même mener la recherche, la fait accélérer (vas-y) plusieurs injonctions (ce sont les premières), jugement (« c'est facile) -semble vouloir prendre une position haute</p> <p>nouvelle injonction – garde position haute de celui qui sait</p> <p>elle reprend une position d'aideur en questionnant M sur sa difficulté initiale</p>	<p>dans son but, commence réellement le travail elle semble comprendre la technique (soustractions avec retenues)</p> <p>elle fait à nouveau référence à ses tables : difficultés de tables plutôt que sur la technique opératoire ?</p> <p>poursuit son but, en s'opposant pour la première fois à l'aideur</p> <p>M suit la stratégie de A et indique un nouveau résultat : a-t-elle compris ?</p> <p>réponse directe que la difficulté persiste et suit son idée en poursuivant son travail</p>	<p>premier mot (et un seul mot) depuis plusieurs séquences - sous forme de question pour se rassurer</p> <p>un seul mot, encore une fois, qui montre son désaccord. Ne veut pas s'en laisser compter, tente de reprendre une place, une position.</p> <p>aucune parole de M : elle suit l'aideur – on ne sait pas si elle a compris</p> <p>elle reste dans son travail, essentiellement à travers la trace écrite – on peut se demander comment une meilleure compréhension peut apparaître sans passage à la verbalisation</p>
---	--	---	--	---

<p><b>16.pendant ce temps là Aryna a pris une fiche de travail qu'elle commence tu as toujours besoin de moi ?</b></p> <p><b>17.oui ...elle pose son opération 610 – 419 ... elle écrit 0 au chiffre des dizaine, 9 aux unités</b></p> <p><b>18.pendant ce temps Aryna commence un travail sur les nombres décimaux.</b></p> <p><b>19.Maria écrit 2 aux centaines ...elle est sur le point de reporter en ligne Aryna regarde son résultat ...(temps avec peu d'échanges...difficultés à entendre ce qui se dit) elle semble se rendre compte de l'erreur, elle prend son crayon pour intervenir sur l'opération. Regarde 0 et 9 ... elle barre le résultat alors t'as tout faux , donc 10 moins 9 ça fait 1</b></p> <p><u>5 – recherche de résolution</u></p> <p><b>20.pourquoi ? ...Aryna discute à ce moment là avec d'autres sur une activité qui va suivre. Maria ne bouge pas sur son travail , crayon au dessus de l'opération (semble ne pas comprendre, attend quelque chose d'Aryna, mais celle-ci s'en va - préoccupée par l'activité qu'elle a envisagé par la suite)</b></p> <p><b>21.Maria rebouche son crayon ... le résultat reste barré ... pas de solution</b></p> <p><b>22.Aryna revient : est-ce que 1 c'est plus grand que 2 ?</b></p>	<p><i>abandon de son rôle : passe à une autre activité et repose à nouveau la question de son rôle</i></p> <p><i>A semble avoir définitivement abandonné sa posture</i></p> <p><i>et pourtant elle perçoit l'erreur de M</i> <i>et intervient avec une posture décalée d'aideur : fait à la place</i></p> <p><i>A a définitivement abandonné son but et sa posture d'aideur</i></p> <p><i>elle revient dans la situation en suivant sa nouvelle posture : faire à la place, accélération</i></p>	<p><i>ne répond plus aux interrogations de M – questionne sur son rôle</i></p> <p><i>prend pour le première fois le crayon de M et intervient directement sur son travail en apportant elle-même la réponse connecteur pragmatiques (alors, donc) sous injonctions : tout faux, ça fait ...</i></p> <p><i>revient dans la situation par une question ouverte directement adressée à M</i></p>	<p>persiste dans sa demande d'aide et de recherche de dépassement de sa difficulté</p> <p>poursuite de la tâche</p> <p>recherche de compréhension, de sens lié au but initial</p> <p>attend l'intervention de l'aideur</p> <p>abandon du but, car aucune solution ne semble venir</p>	<p>exprime le fait cependant qu'elle soit perdue</p> <p>un mot d'acquiescement encore une fois pour confirmer sa demande, sa posture ce qu'elle réalise à ce moment montre que la difficulté dans la T.O. persiste ( prise en compte retenue...)</p> <p>toujours en un seul mot ...pour la première fois, elle change de registre pour aller vers le sens</p> <p>reste sur un registre peu enclin à la parole</p>
---	--	---	---	---

<p>23.non <b>Aryna prend le crayon</b> donc une retenue ici (<b>dit-elle en écrivant</b>) ça fait 11 moins 2, ça fait ....</p> <p><b>24.Maria veut reprendre le crayon, elle le reprend</b></p> <p>25.attends là je me suis trompée ... <b>elle reprend le crayon...et après tu mets une retenue ici (et elle écrit la retenue)</b> donc 6 moins 5 ça fait... (610 – 419)</p> <p><b>26.Maria regarde très vite son outil : 1...et elle écrit le résultat</b></p> <p><u>6 – Clôture</u></p> <p>27.Maria Maria est-ce qu'on arrête ? Maria Maria s'il te plaît (<b>forme de prière devant marie</b>) je te promets qu'on finit ça vendredi</p> <p>28.oui <b>Aryna s'en va ...soulagée</b></p>	<p><i>procédure, prise de pouvoir... résolution malgré tout ouverte à M en fin d'intervention</i></p> <p><i>elle poursuit son travail : après les dizaines, la voici à la résolution des centaines Elle est maintenant dans la tâche à effecteur et non dans la résolution de la procédure initiale : comprendre la technique de la soustraction à retenues.</i></p> <p><i>A suit son idée de stopper la situation</i></p>	<p><i>et reprise de position haute – relation verticale – en prenant le crayon, le pouvoir</i></p> <p><i>elle reste sur son nouveau registre, malgré quelques tentatives rapides d'ouverture vers M, Elle laisse à M juste à apporter le résultat reprise du pouvoir avec l'objet-crayon.</i></p> <p><i>après plusieurs tentatives, elle prend la forme « théâtrale » pour aller au bout de son objectif, avec promesse et renvoie à moyen terme</i></p>	<p>M reste sur le registre de la tâche, du résultat contrairement à sa demande initiale</p> <p>M clôt la séance, mais a-t-elle le choix ? le but initial ne paraît pas avoir été rempli.</p>	<p>réponse toujours brève de M</p> <p>reprise de « pouvoir » toujours par l'objet crayon</p> <p>après avoir longtemps résisté, elle laisse la situation se terminer.</p>
---	--	--	--	--

Classe : classe Pierre (expérimenté du milieu) - 11/03/2005

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 10h40 à 11h45.

Durée de la situation : 2mn 25

Aide spontanée

*Alysia demande à Aguia de l'aide sur la préparation du brevet du passé-composé.*

*Alysia reste à sa place. Aguia vient à ses côtés.*

1. *Aguia : tu sais déjà qu'il y a l'aux... tu as regardé là ?*
2. *Alysia : ben oui*
3. *là y'a toujours (elle prend un exemple) « ils ont pris avant... (elle s'arrête) ...c'est un passé qui est composé...donc nous écouterons*
4. *composé ça veut dire quoi ? ben nous écouterons c'est du futur, parce qu'ils sont pas en train d'écouter*
5. *sophie s'amusait*
6. *ah c'est du passé ?*
7. *à toi de voir, est ce qu'il est composé ou pas ?*
8. *mais je sais pas*
9. *l'avion s'envole...tu fais toutes les phrases comme ça et tu te souviens de ce qui est composé...mais j'suis pas très bonne dans le passé composé*
10. *moi je préfère le futur*



Portrait de Alysia (expérimentée du milieu et aidée dans la situation)

Il s'agit d'une élève en fin de cycle 3 (CM2). Elle a connu de nombreuses difficultés dans sa scolarité (arrivée en cours de scolarité). Elle a été maintenue l'année dernière dans le cycle 3.

Elle ne prend sa part dans l'aide instituée dans la classe qu'au dernier trimestre, en sollicitant de l'aide et en étant également aideur. Le reste de l'année, elle se contente d'aides spontanées ; c'est dans ce cadre que l'aide présente se déroule, entre voisins.

Portrait de Aguia (expérimentée du milieu et aideur dans la situation)

C'est une bonne élève, à la fois sur le plan scolaire et dans son niveau de socialisation. Elle prend régulièrement part aux aides, surtout en tant qu'aideur. Elle est l'une des rares à se retrouver dans les positions d'aideur et d'aidé dès le premier trimestre de l'année (voir tableaux d'aide de la classe de Pierre). Elle participe aussi régulièrement aux aides spontanées.

ENREGIST. n° 3 Séquences	BUTS	Relation interpersonnelle	BUTS	Relation interpersonnelle
	Aideur Ag (Aguia)		Aidé Al (Alysia)	
<p><u>1- Ouverture</u></p> <p>0.demande de Alysia à Aguia pour l'aider au passé composé</p> <p>1.Aguia : tu sais déjà qu'il y a l'aux...(auxiliaire) tu as regardé là ?</p> <p>2.Alysia : ben oui</p> <p><u>2- l'échange s'installe</u></p> <p>3.là y'a toujours (elle prend un exemple) « ils ont pris avant... (elle s'arrête) ...c'est un passé qui est composé...donc nous écouterons</p> <p>4.composé ça veut dire quoi ? ben nous écouterons c'est du futur, parce qu'ils sont pas en train d'écouter</p> <p><u>3-incident critique</u></p> <p>5.sophie s'amusait</p> <p>6.ah c'est du passé ?</p> <p>7.à toi de voir, est ce qu'il est composé ou pas ?</p> <p>8.mais je sais pas</p>	<p>état des lieux –diagnostic – prise d'informations veut entrer dans le concept travaillé en parlant de l'auxiliaire mais se ravise</p> <p>garde son but d'explication</p> <p>5 -alimentation du travail et du but poursuivi avec un nouvel exercice de la fiche ...mais sans répondre au but recherché ni à la question de Al</p> <p>7- il relance Al sur le but poursuivi...sans apporter de réponse directe</p>	<p>utilisation des déictiques pour établir la relation, enrôler Al dans l'activité mais aussi faire l'état des lieux de ce qu'elle a déjà mené, de ses représentations.</p> <p>veut encore parler de l'auxiliaire mais prend, en fait, un exemple de phrase « nous écouterons » est le premier exemple donné de la partie entraînement de la fiche d'apprentissage (voir annexe)</p> <p>on peut se demander à ce moment si le fait de n'apporter aucune réponse directe à la demande est du fait de laisser l'autre chercher ou de son « ignorance ».</p>	<p>confirmation de la prise d'informations réalisée</p> <p>garde son but en cherchant à comprendre le « composé » du passé.</p> <p>répond à la demande de l'aideur – mise de côté de l'interrogation et du but</p> <p>insiste à nouveau sur sa demande et sa difficulté à résoudre</p>	<p>passe vite sur de nombreux domaines : questionne sur l'objet de travail – puis apporte une réponse au premier exercice d'entraînement ...on y constate quelques confusions dans les temps.</p> <p>répond à la fois sous forme affirmative et interrogative connecteur argumentatif (mais) qui</p>

<p><b>4 – Incident critique / Clôture</b></p> <p><i>9.l'avion s'envole...tu fais toutes les phrases comme ça et tu te souviens de ce qui est composé...mais j'suis pas très bonne dans le passé composé</i></p> <p>10.moi je préfère le futur</p>	<p><i>reprend la suite des exercices de la fiche sans se soucier de la demande expresse... mais entend malgré tout la demande car reconnaît sa méconnaissance,</i></p>	<p><i>se réfugie derrière l'outil-fiche, derrière les souvenirs, ...et puis enfin seulement reconnaît son incompetence à aider</i></p>	<p>clôture de la séance sans prise en compte apparente de l'échec mais en rebondissant sur d'autres perspectives</p>	<p>amène à reformuler sa demande et à ne plus laisser le choix à Ag</p> <p>pas de reproche envers l'aideur – juste une conclusion en terme de rebondissement</p>
---	--	--	--	--

Classe : classe Pierre - 13/05/2005

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 9h15 à 10h15.

Durée de la situation : 1mn 20

Aide instituée dans le tableau d'aide de la classe.

*Cette aide concerne l'organisation du travail. Ici, Fatim a sollicité l'aide de Naomi pour l'organisation de plan de travail de la semaine.*

1. Naomi : tu as fait ça hier ou pas ?
2. Fatim : oui
3. alors pourquoi tu n'as pas fait une croix tu as oublié ?
4. oui
5. **naomi met la croix (c'est elle qui le crayon, debout devant le plan de travail, fatim est assise à côté). Tu mettras le numéro. Alors !**
6. on est vendredi (elle lui montre la colonne , car elle voit naomi sur la journée de jeudi)
7. des majuscules (elle lui met un trait, qui indique l'activité prévue) par ce que tu n'en as fait qu'une fois
8. **fatim lui montre une autre activité (naomi lui met un trait) tu as fait ou pas ? est ce que tu fais une recherche ?**
9. ???
10. écrire un texte ?
11. **signe non de la tête** ça y est, c'est déjà **elles continuent la liste ???**
12. tu as trois activités, si tu as le temps tu fais un brevet ou tu peux commencer une recherche ...voilà

**Elle part et Fatim ramasse son cahier**

Portrait de Fatim (expérimentée du milieu et aidée dans la situation) :

Fatim est en dernière année de cycle 3. Elle a encore de nombreuses difficultés ( a effectué un an de plus en cycle 2) et a peu confiance en elle. Elle participe à l'entraide uniquement du point de vue de la demande. Elle est de nombreuses fois en posture d'aidé durant tout l'année et n'intervient jamais en posture d'aideur.

Portrait de Naomi (expérimentée du milieu et aideur dans la situation)

Naomi est une bonne élève, très à l'aise dans la classe, débordante parfois dans ses relations aux autres et bavardages. Elle participe beaucoup à l'entraide, à la fois à travers le tableau d'aide institué dans la classe, comme dans l'aide spontanée (voir tableaux d'aide de la classe de Pierre). Elle sollicite aussi bien des demandes d'aide que ne se retrouve en position d'aideur. Elle aide ici Fatim en organisation alors qu'au premier trimestre elle se faisait elle-même aider en organisation.

ENREGIST. n° 4 Séquences	BUTS	Relation interpersonnelle	BUTS	Relation interpersonnelle
	Aideur N (Naomi)		Aidé F (Fatim)	
<p><u>Ouverture</u></p> <p>1. tu as fait ça hier ou pas ?</p> <p>2. oui</p> <p>3. alors pourquoi tu n'as pas fait une croix tu as oublié ?</p> <p>4. oui</p> <p>5. <b>naomi met la croix (c'est elle qui tient le crayon, debout devant le plan de travail, fatim est assise à côté). Tu mettras le numéro. Alors !</b></p> <p><u>Incident critique</u></p> <p>6. on est vendredi (<b>elle lui montre la colonne , car elle voit naomi sur la journée de jeudi</b>)</p> <p>7. <b>des majuscules (elle lui met un trait, qui indique l'activité prévue) parce que tu n'en as fait qu'une fois</b></p>	<p>1-état des lieux indispensable pour assumer son rôle – fait référence à l'outil indispensable à l'organisation, le plan de travail</p> <p>3-dans son but, fait référence à sa culture, les repères de l'outil concerné (quand on finit une activité, on met une croix)</p> <p>garde son but, utilise tous les repères liés à l'objet de travail : indication du numéro correspondant au travail précis réalisé</p> <p>de son but initial de l'aide à l'organisation de F. elle impose des activités en fonction de ce qu'elle voit, elle</p>	<p>prend l'initiative – questionne de manière ouverte – choix de réponse pour l'aidé</p> <p>connecteur pragmatique (alors) indiquant une rupture et annonce un argument cité sous forme de question – passage à verticalité, reproche...mais si celui-ci est vite relativisé par une hypothèse de réponse</p> <p>confirmation de prise de pouvoir (prise du crayon, position + demande sous forme d'ordre</p> <p>position verticale de pouvoir maintenue , qui montre une emprise de la relation sur l'objet de travail : indique elle-même les activités ...Et justifie</p>	<p>paraît compter beaucoup sur l'aideur – pas de demande précise par rapport à son attente – compréhension mutuelle entre aidé et aideur</p> <p>intervention pertinente qui montre qu'elle suit ce qui se déroule, en tout cas qu'elle est repérée dans le temps et qu'elle souhaite organiser son travail jusqu'à la fin de semaine.</p>	<p>réponse rapide, « attentiste »</p> <p>réponse du même type : on sent une « passivité », une « soumission » à l'aideur ??</p> <p>confirmation d'une certaine passivité – verticalité confirmé : crayon, posture, soumis à ordre</p> <p>ce repère temporel montre une reprise de présence active et rétablit une relation interpersonnelle réelle</p>

<p>8. <b>fatim lui montre une autre activité (naomi lui met un trait)</b> <i>tu as fait ou pas ? est ce que tu fais une recherche ?</i></p> <p>9. ??? (incompréhensible)</p> <p>10. <i>écrire un texte ?</i></p> <p>11. <b>signe non de la tête</b> ça y est, c'est déjà fait <b>elles continuent la liste ???</b></p> <p><u>Clôture</u></p> <p>12. <i>tu as trois activités, si tu as le temps tu fais un brevet ou tu peux commencer une recherche ...voilà</i></p> <p><b>Elle part et Fatim ramasse son cahier</b></p>	<p><i>prise en compte de la proposition de F elle se préoccupe à nouveau de l'objet de travail – ramenée à l'objet de travail par l'activité de F</i></p> <p><i>elle fait le bilan, constate que F a les moyens de travailler elle anticipe également selon les durées effectives d'activité. L'objectif est rempli : le plan de travail est organisé. elle conclut, ferme l'échange</i></p>	<p><i>reprend des questionnements suite au geste de F qui montre qu'elle suit son activité</i></p> <p><i>en faisant le bilan de la séquence, elle anticipe les besoins de F en fonction de son temps de travail. En lui offrant des pistes de travail, elle ferme l'échange en ouvrant des pistes pour l'autre.</i></p>	<p>indication d'une activité à faire</p> <p>elle n'anticipe pas sur ses besoins de travail, ses projets, ...en comptant sur les interventions de l'aideur</p> <p>la dernière intervention de N semble la satisfaire. Son plan de travail est organisé. Elle a même des pistes de travail en plus.</p>	<p>sans parole, elle montre qu'elle est dans sa tâche, qu'elle est présente, elle utilise pour cela les repères propres à l'objet de travail : anticipation des activités</p> <p>elle se situe en réponse aux questions de N sur l'objet de travail, mais ne se projette pas</p> <p>devant l'intervention de N, elle ne réagit que par le geste en clôturant elle aussi l'échange. Elle paraît satisfaite.</p>
---	--	---	---	--

Classe : classe Vanessa

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 9h15 à 10h15.

Durée de la situation : 0mn 40

Aide instituée au tableau d'aide de la classe.

*Elle concerne les divisions. « Jany aide Lyse en divisions ». Lyse fait donc appel à Jany durant le temps de TI, elle va à la place de Jany.*

1. *Jany : regarde 5 fois 2 ça fait 10, tu mets 10 ici*
2. **Lyse poursuit en abaissant le dernier chiffre des unités**
- 3 *en 8 combien de fois 2 ?*
- 4 *???*
- 5 *oui...tu as compris ? tu fais toute seule ?*



Portrait de Lyse (expérimentée du milieu et aidée dans la situation)

Lyse est arrivée en CE2 alors qu'elle était en souffrance scolaire : manque de confiance, lenteur, difficultés de concentration, affectivité envahissante qui paralyse l'apprentissage si elle n'est pas prise en compte. Elle a une bonne compréhension en français, lit couramment et écrit souvent des textes ; en math, elle a de grandes difficultés (calcul, compréhension, numération ...). Aux dires de l'enseignante, l'aide lui permet de se plonger dans les apprentissages sur lesquels elle rechigne au lieu de les éviter. (rôle de la dimension affective qui est premier pour elle).

Elle se trouve en posture d'aideur au premier trimestre sur le tableau d'aide institué dans la classe, puis au second trimestre se trouve beaucoup en posture d'aidé.

Portrait de Jany (expérimentée du milieu et aideur dans la situation)

Jany est arrivée l'année dernière à l'école. Elle est actuellement en dernière année de cycle 3. Excellente élève, qui a beaucoup de recul et qui a développé des compétences métacognitives lui permettant de réussir de nombreuses activités et de comprendre les nouveaux apprentissages. Aux dires de l'enseignante, ses relations sont parfois difficiles avec les autres ; elle ne fait pas toujours beaucoup de concessions, mais avec ceux qu'elle choisit elle est prête à donner.

Elle se retrouve régulièrement en situation d'aideur, mais aussi d'aidé. Durant l'année, le tableau institué de l'aide (voir les tableaux d'aide de la classe de Vanessa) montre une posture d'aideur vers quatre élèves différents.

ENREGIST. n° 5 Séquences	BUTS	Relation interpersonnelle	BUTS	Relation interpersonnelle
	Aideur J (Jany)		Aidé L (Lysa)	
<u>Ouverture</u>  <i>1..Jany : regarde 5 fois 2 ça fait 10, tu mets 10 ici</i>  <u>Mise en action</u> <b>2..Lysa poursuit en abaissant le dernier chiffre des unités</b>  3. en 8 combien de fois 2 ?  4        ???  <u>Clôture</u>  <i>5.oui...tu as compris ? tu fais toute seule ?</i>	<i>Jany analyse la division en cours en soumet à L. un calcul et lui donne une solution.</i>	<i>elle invite à l'écoute (regarde) puis ensuite mène son opération sans se soucier apparemment de la recherche de compréhension de L</i>   <i>elle poursuit son cheminement. L'échange n'existe pas : elle suit le travail de L mais en restant sur son opération initiale.</i>	Lysa poursuit son travail qui semble être la résolution de la tâche, sans apparemment recherche de compréhension.  ? réponse incompréhensible	Aucune demande n'est formulée à l'aideur.   aucun dialogue échangé tout s'est déroulé dans le geste

Classe : classe Vanessa

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 9h15 à 10h15.

Durée de la situation : 2mn 10

Aide instituée au tableau d'aide de la classe suite à la régulation collective en classe.

*Cette aide instituée est inscrite au tableau d'aide. Elle concerne la géométrie, et plus particulièrement les concepts liés au cercle, au disque. « Ophel aide Niko en géométrie » Niko demande à Ophel de venir travailler avec lui, cette aide vient de se réguler quelques minutes avant, lors du temps de régulation de la classe. Ils vont dans l'atelier juste à côté de la classe. Ils sont debout, le classeur de brevets juste devant eux sur la table. (voir le brevet concerné en annexe 16).*

1. Ophel : tu sais ce que c'est un cercle ?
2. Niko : ben non
3. et bien, c'est ça **il montre sur la fiche (voir en annexe la fiche d'apprentissage) en faisant le tour du cercle** c'est comme un vrai disque mais c'est plein le disque. Il faut que tu colories.//
4. à l'intérieur ?
5. oui
6. *il faut juste que je colorie l'intérieur du cercle ?*
7. oui comme ça ça va te faire un disque
8. *c'est tout ? oh ben c'est facile*
9. -qu'est-ce que c'est après ? (**il prend la feuille de brevet pour voir ce qu'il doit faire**) est-ce que tu sais après ce que c'est le diamètre, le rayon, tout ça ?
10. *tu m'avais appris ?*
11. oui, je t'avais montré.
12. *si parce que j'avais fait un trait là (il montre le rayon qu'il a déjà tracé)*
13. ton point il est là. (**il se rend compte que le centre n'est pas au bon endroit et lui indique un autre endroit pour son centre**)
14. *il faudra que je recalcule*
15. ben alors qu'est-ce que t'arrives pas ?
16. *ben c'était juste en fait le disque*

17. en fait tu colories et puis ça te fait un disque et après moi je te dirais de faire d'abord le rayon et après tu colories
18. *ah oui. Je vais chercher des feutres (Niko revient quelques secondes plus tard avec sa trousse.) Niko gomme ce qu'il avait déjà fait ; Ophel l'observe. Niko prend sa règle pour faire le rayon*
19. Il faut savoir que tu aies le milieu.(Niko le regarde) Il faut savoir où est le milieu pour savoir où est un rayon, un diamètre.
20. *Ben oui C'est ce que je fais*
21. tu sais où il est le milieu ?
22. *oui il est là (il continue, se lève de sa feuille, regarde Ophel)*
23. ben vas-y
24. *là il est déjà mieux (après avoir tracé). alors*
25. regarde il est là le milieu
26. *Niko continue en remplaçant cette fois-ci le milieu à la bonne place. Il lit la question de la fiche d'apprentissage il hésite*
27. il faut que tu fasses un rayon et un diamètre.
28. *faut que je fasse les traits, Ah oui mais en même temps je ne peux pas passer le brevet.*
29. pourquoi ?
30. *parce que tu m'aides là. (Il part chercher son cahier, revient, prépare son compas, mesure sur sa règle la mesure avec son compas.) Comment tu fais pour trouver le centre ? d'abord je fais le rayon.*
31. tu sais ce que c'est ?
32. *ben c'est le trait là (en montrant la fiche), c'est ça, je sais pas*
33. tu ne sais pas
34. *non je sais pas...ben explique moi*
35. ben le rayon c'est deux mille, non...tu sais ce que c'est le diamètre
36. *c'est expliqué*
37. le diamètre c'est ce qui traverse le cercle, le rayon c'est la moitié (**en montrant sur la fiche**)
38. *ah oui (il a retracé un cercle) ...-il faudra faire deux cercles alors. (il trace) Là c'est le rayon.*
39. Oui
40. *il retrace un cercle, le centre et le diamètre. Là c'est le diamètre*
41. ouaih
42. *c'était juste ça en fait ?*
43. mais enfin le disque tu sais comment ?
44. *je colorie.*

45. ouaih
46. *ben OK merci (et il ramasse ses affaires)*
47. tu peux pas le passer aujourd'hui
48. *je le passerai demain*

Portrait de Niko (expérimenté du milieu et aidé dans la situation)

Niko fait un second CM2 car il a des difficultés importantes par rapport à l'écrit, aux consignes en général, et la compréhension mathématique est souvent difficile. En général, rien n'est simple pour lui, bien qu'il soit intelligent et très cultivé dans de nombreux domaines. Ses relations avec les autres sont souvent difficiles car il affiche une certaine supériorité.

De toute l'année, il se trouve une fois en situation d'aideur, uniquement au premier trimestre.

Il se retrouve en situation d'aidé lors de la situation présente à la demande de l'enseignante.

(voir l'extrait suivant de la régulation collective de l'entraide dans la classe)

*-Enseignante : Niko, le brevet que tu as voulu passer hier sur le cercle et disque, visiblement tu as eu des difficultés ?*

*-Niko : oui*

*- qui peut aider Nicolas ?*

*-un élève : sur quoi ?*

L'enseignante précise, regarde sur la feuille des brevets : Jany et Ophel l'ont . Ophel est d'accord . M ajoute au tableau : « Ophel aide Niko en géométrie sur le cercle. »

Portrait de Ophel (expérimenté du milieu et aideur dans la situation)

Ophel est un enfant « dit intellectuellement précoce » mais en grande souffrance scolaire. Il est donc arrivé l'année précédente en catastrophe alors que la rentrée était déjà faite car les relations avec la maîtresse étaient difficiles. Il a assez vite accroché à son arrivée à l'école mais a conservé une difficulté par rapport à l'autonomie. Ses relations avec les autres ne sont pas faciles. Il a un peu de mal à aider car il doit formuler des choses qui sont trop évidentes pour lui, aux dires de l'enseignante.

Sur toute l'année, il se trouve en position d'aideur avec un seul autre élève, qu'il aide donc sur toute l'année, du moins dans ce qui est indiqué sur le tableau. La seule autre fois pour laquelle il va se retrouver en situation d'aider est dans la situation présente, suite à la régulation collective de la classe.

Lorsqu'on interroge Ophel sur l'origine de cette entraide, il répond : « Il avait besoin d'aide (Niko)...Vanessa a demandé qui voulait aider Niko et moi j'ai dit oui. »

A la question des raisons de cette posture, il répond : « J'ai le brevet. » (avoir un brevet indique qu'on s'est fait reconnaître officiellement cette compétence par l'enseignante, par la classe – voir *le livret de formation en annexe 10*).

ENREGIST. n° 6 Séquences	BUTS	Relation interpersonnelle	BUTS	Relation interpersonnelle
	Aideur O (Ophel)		Aidé N (Niko)	
<p><u>1-Ouverture</u></p> <p>1.Ophel : tu sais ce que c'est un cercle ?</p> <p>2.Niko : <i>ben non</i></p> <p><u>2-Mise en action</u></p> <p>3.et bien, c'est ça <b>il montre sur la fiche en faisant le tour du cercle</b> c'est comme un vrai disque mais c'est plein le disque. Il faut que tu colories.//</p> <p>4.à l'intérieur ?</p> <p>5. oui</p> <p>6. <i>il faut juste que je colorie l'intérieur du cercle ?</i></p> <p>7.oui comme ça ça va te faire un disque</p> <p>8. <i>c'est tout ? oh ben c'est facile</i></p> <p><u>3-Entrée dans l'apprentissage</u></p> <p>9.-qu'est-ce que c'est après ? (<b>il prend la feuille de brevet pour voir ce qu'il doit faire</b>) est-ce que tu sais après ce que c'est le diamètre, le rayon, tout ça ?</p>	<p>il commence par son but qui est d'aider N. à résoudre le concept du cercle, du disque.</p> <p>Il s'assure qu'on est bien sur le bon objet de travail.</p> <p>il utilise l'outil adéquat pour travailler : le brevet correspondant à la compétence. Il montre le cercle, fait la comparaison avec le disque...et lui donne une tâche à exécuter.</p> <p>il fait avancer la situation en restant sur l'objet de travail, le vocabulaire approprié. Il affine le concept en précisant les</p>	<p>prise d'initiative par un questionnement ouvert sur l'objet de travail – utilise également un « capteur » (tu sais) pour tenter d'impliquer N. dans la résolution</p> <p>il se montre dans sa posture d'aideur en prenant une position verticale : montre, donne une réponse, fait exécuter ...</p> <p>utilise plusieurs fois des régulateurs verbaux pour maintenir N dans l'activité</p> <p>il acquiesce, confirme les actions de N en lui donnant la finalité de son action</p> <p>il garde l'initiative en faisant avancer l'activité. Il utilise des questions autour de l'objet de travail, anticipe les questions</p>	<p><i>montre qu'il ne sait pas, d'où la raison de la demande présente d'aide – l'action est bien finalisée</i></p> <p><i>reste sur son objet de travail – demande des précisions qui montrent que le concept de disque est ignoré.</i></p> <p><i>le second questionnement montre qu'il a bien compris qu'il fallait qu'il exécute mais semble aussi rechercher le sens</i></p>	<p><i>une réponse « ben non » qui peut sembler montrer l'évidence de la situation</i></p> <p><i>par le questionnement, se positionne dans son objet de travail</i></p> <p><i>le second questionnement montre l'étonnement de la tâche à accomplir</i></p> <p><i>les questionnements successifs sont acquiescés par l'aideur sentiment de « puissance » : c'est facile....</i></p>



<p>10. tu m'avais appris ?</p> <p>11. oui, je t'avais montré.</p> <p>12. si parce que j'avais fait un trait là (il montre le rayon qu'il a déjà tracé)</p> <p>13. ton point il est là. (il se rend compte que le centre n'est pas au bon endroit et lui indique un autre endroit pour son centre)</p> <p>14. il faudra que je recalculer</p> <p>15. ben alors qu'est-ce que t'arrives pas ?</p> <p>16. ben c'était juste en fait le disque</p> <p>17. en fait tu colories et puis ça te fait un disque et après moi je te dirais de faire d'abord le rayon et après tu colories</p> <p>18. ah oui. Je vais chercher des feutres (Niko revient quelques secondes plus tard avec sa trousse.) Il gomme ce qu'il avait déjà fait ; Ophel l'observe. Niko prend sa règle pour faire le rayon</p> <p>19. Il faut savoir que tu aies le milieu. (Niko le regarde) Il faut savoir où est le milieu pour savoir où est un rayon, un diamètre.</p> <p>20. Ben oui C'est ce que je fais</p> <p>21. tu sais où il est le milieu ?</p>	<p>questions.</p> <p>il reprend la question de N en resituant ce qu'il lui a déjà apporté</p> <p>prise de conscience que son centre est mal placé, il lui indique alors directement la réponse sans justification</p> <p>amène à préciser, à cadrer l'objet de travail</p> <p>explication de la tâche (colorier pour avoir un disque plein) sans explicitation du concept. Explicitation par contre de sa démarche</p> <p>il utilise les termes liés au concept en reprenant les concepts-clés pour comprendre la notion...il répète d'ailleurs le point de départ essentiel</p>	<p>futures.(après...) – il utilise également l'outil approprié qui semble lui servir de guide.</p> <p>il joue sur les mots dans sa réponse de manière justifiée et pertinente : il lui a déjà montré...et non pas appris. Il ne veut pas perdre le contrôle de la situation, il reste en position haute.</p> <p>confirmation de sa position par une affirmation qui ne laisse que peu de réponse possible</p> <p>relance de l'échange par le connecteur pragmatique et par le questionnement</p> <p>position haute explicite : donne la tâche à faire, explicite le cadre de sa démarche sans associer N. Nombreux déictiques employés qui montrent l'alternance entre « tu fais » et « je te donne »</p> <p>on entre dans l'obligation (trois fois « il faut ») et dans le savoir lui-même (deux fois « savoir ») – la relation reste donc sur une position haute : N doit réaliser la tâche</p>	<p>il réagit sur le but initial : je ne peux pas savoir puisque tu ne me l'as pas appris. Montre son attente vis-à-vis de l'aideur, il amène à entrer dans l'apprentissage.</p> <p>il a déjà tracé un rayon ...sans pouvoir encore le nommer précisément (trait).</p> <p>prise de conscience de l'erreur, renvoie à un travail à envisager</p> <p>précise sa demande qui semble être autour d'un terme de vocabulaire</p> <p>il prend son matériel pour effectuer la tâche indiquée par O – il paraît « se ruer » sur la tâche, content d'entrer enfin en action ?</p> <p>il se situe dans l'application de la « commande »</p>	<p>il reste dans son rôle d'aideur en renvoyant le questionnement à l'aideur et à son propre rôle.</p> <p>il se justifie par rapport à ce qu'il a déjà fait</p> <p>renvoi au futur</p> <p>il se trouve en position basse « juste...en fait » on y trouve à la fois le constat et la simplicité de la demande</p> <p>régulateurs verbaux d'approbation qui montrent un acquiescement des observations de O... et une application immédiate de la tâche</p> <p>il approuve ce qui est dit par O mais indique qu'il est déjà sur cette action</p>
--	--	---	---	--

<p>22.oui il est là (<b>il continue, se lève de sa feuille, regarde Ophel</b>)</p> <p>23.ben vas-y</p> <p>24.là il est déjà mieux (<b>après avoir tracé</b>). alors</p> <p>25.regarde il est là le milieu</p> <p>26.<b>Niko continue en remplaçant cette fois-ci le milieu à la bonne place. Il lit la question de la fiche d'apprentissage il hésite(question 3, annexe 16)</b></p> <p>27.il faut que tu fasses un rayon et un diamètre.</p> <p>28.faut que je fasse les traits, Ah oui mais en même temps je ne peux pas passer le brevet.</p> <p><b>4-Incidents critiques</b></p> <p>29.pourquoi ?</p> <p>30.parcé que tu m'aides là. (<b>Il part chercher son cahier, revient, prépare son compas, mesure sur sa règle la mesure avec son compas.</b>) Comment tu fais pour trouver le centre ? d'abord je fais le rayon.</p> <p>31.tu sais ce que c'est ?</p> <p>32.ben c'est le trait là (<b>en montrant la fiche</b>), c'est ça, je sais pas</p> <p>33.tu ne sais pas</p> <p>34.non je sais pas...ben explique moi</p>	<p>O se pose la question de la connaissance du point de départ si essentiel pour la compréhension de cette notion.</p> <p>il apporte la réponse en montrant directement - la mise en action de N a montre sa méconnaissance de la notion de milieu</p> <p>il ne comprend pas la dernière remarque de N qui est sur un autre registre que l'apprentissage en cours</p> <p>il questionne à nouveau en se centrant encore sur l'objet de travail précis</p>	<p>il prend en compte les actes de N pour tenter de le faire avancer, d'où ce questionnement sur ce que comprend N</p> <p>un impératif qui montre la confirmation de l'option prise par O</p> <p>il réutilise le questionnement pour interpeller N</p>	<p><i>il affirme sa réponse mais semble aussitôt y mettre un doute car ne montre pas sa réponse...les réponse suivantes montrent en effet ce doute</i></p> <p><i>après avoir réglé la notion du milieu, il s'attaque à deux autres notions – les termes utilisés par la suite (en 28) montrent que celles-ci sont encore mal maîtrisées</i></p> <p><i>confrontation de plusieurs attitudes : envie de résoudre un problème, de comprendre un nouveau savoir et de valider cet apprentissage (brevet)</i></p> <p><i>se confronte à la réalité qui est que si quelqu'un m'aide c'est que le brevet ne peut être validé mais rebondit aussitôt sur la tâche présente en revenant sur la question de départ : le centre sa phrase terminale montre qu'il n'a pas encore compris</i></p> <p><i>il affirme une réponse mais revient de suite dessus car montre des incertitudes</i></p>	<p><i>il sollicite l'acquiescement de O sur sa réponse</i></p> <p><i>il utilise dans la même phrase plusieurs registres qui montrent une confrontation de plusieurs sentiments</i></p> <p><i>plusieurs registres là aussi :il réalise qu'il ne peut passer le brevet ...Et repart aussitôt sur la réalisation, la compréhension de la présente tâche par le questionnement autour du comment et entame le début de sa démarche « d'abord... »</i></p> <p><i>il veut montrer qu'il sait mais se résout (en 34) à reconnaître et renvoie le questionnement sur le rôle de l'aideur</i></p>
---	--	--	---	--

<p>35. ben le rayon c'est deux mille, non... tu sais ce que c'est le diamètre</p> <p>36. <i>c'est expliqué</i></p> <p>37. le diamètre c'est ce qui traverse le cercle, le rayon c'est la moitié (<b>en montrant sur la fiche</b>)</p> <p>38. <i>ah oui (il a retracé un cercle) ...-il faudra faire deux cercles alors. (il trace) Là c'est le rayon.</i></p> <p>39. Oui</p> <p>40. <i>il retrace un cercle, le centre et le diamètre. Là c'est le diamètre</i></p> <p>41. ouaih</p> <p>42. <i>c'était juste ça en fait ?</i></p> <p>43. mais enfin le disque tu sais comment ?</p> <p>44. <i>je colorie.</i></p> <p>45. ouaih</p> <p><b>5-Clôture</b></p> <p>46. <i>ben OK merci (et il ramasse ses affaires)</i></p> <p>47. tu peux pas le passer aujourd'hui</p> <p>48. <i>je le passerai demain</i></p>	<p>O répond à la demande en tâtonnant dans sa réponse et en prenant la décision de partir du diamètre</p> <p>il explique le concept de façon pertinente et de plus en montrant sa réponse</p> <p>il acquiesce des réussites</p> <p>il revient au concept de départ</p> <p>rappel d'un règle de base (on ne peut faire valider un brevet qu'on vient juste de travailler) qui correspond à ce qu' abordé N durant l'échange</p>	<p>il hésite dans sa réponse et renvoie donc alors sur N pour voir comment aborder l'explication demandée</p> <p>il procède par approbations successives</p> <p>argumentatif pour amener N à expliciter</p>	<p><i>il se résout à reconnaître qu'il ne sait pas</i></p> <p><i>il renvoie encore sa réponse à l'outil écrit de travail</i></p> <p><i>il montre qu'il comprend l'explication et se met de suite en action. il semble que pour lui la compréhension de ce concept doit passer par l'action les actions suivantes vont d'ailleurs montrer une compréhension plus importante</i></p> <p><i>il réutilise le terme déjà utilisé avec le concept de disque...mais cela montrer t'il que la compréhension est réalisée</i></p> <p><i>il montre qu'il a compris et conclut l'échange</i></p>	<p><i>réponse renforçant la facilité du travail accompli</i></p> <p><i>il reprend l'initiative et clôt alors lui-même l'échange en utilisant plusieurs registres : terme de fin, remerciement et gestes</i></p>
---	--	---	---	---

Classe : classe Pierre

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 9h15 à 10h15.

Durée de l'entraide : 9mn 35

Aide « spontanée », sur la demande de l'enseignant.

*Cette aide « spontanée » est fortement influencée par l'enseignant. Celui-ci vient en effet de faire pendant quelques minutes un point d'aide avec Charles. Il propose alors à Anna de l'aider ; Charles doit commencer ses divisions tout seul. Il a donc le temps de résoudre deux divisions, puis appelle Anna à la 3<sup>ème</sup> : il s'agit de « 1148 : 7 ».*

*Suite à cette situation, Charles s'inscrit au tableau d'aide sur les divisions à 1 chiffre, avec Anna.*

1. Anna : regarde si tu fais ça (**elle prend son crayon**) ici ça fait... mais pourquoi tu prends pas le chiffre comme Pierre (**l'enseignant**) il a dit de faire...ben non ici il faut que tu fasses un petit trait du chiffre que tu prends
2. ah comme ça ? (**il prend le chiffre par-dessous**)
3. voilà ...pas dans ce sens
4. **il fait donc le trait par-dessus**
5. oui
6. **il le fait pour les deux autres et pour celle qu'il est en train de faire**
7. t'es rendu où là ?
8. 7 x 1 ...7 ...Et en ça combien de fois 7
9. oui et bien fais le alors
10. **il prend son cahier avec ses tables 7 x 4... 28**
11. regarde...attends...en 54 combien de fois 7, quel est le nombre plus près de 54 dans la table de 7 ? **il regarde 49 ou 56 ?**
12. 49
13. allez
14. attends je sais pas combien ça fait
15. qu'est ce qui fait 49 ?
16. 7 x 7
17. alors tu l'inscris **un certain temps passe, Charles calcule en silence.**

18. *allez là ...mais pourquoi tu le mets là ?*
19. *la soustraction*
20. *oui vas-y*
21. *euh*
22. *regarde, ici...alors t'en as 9 et t'en enlèves 4*
23. *t'en enlèves 14...ça s'peut pas donc j'mets une retenue*
24. *bon alors 14 – 9*
35. *14 – 9 ...10, 11, 12, 13 ...et bien 5...maintenant j'abaisse*
36. *tu les colles trop tes divisions, Pierre il va rien comprendre*
37. *c'est lui qui m'a dit de faire...*
38. *oui d'accord, mais celles-là tu aurais dû les séparer...t'as abaissé le 4 , maintenant*
39. *attends...encore 49 ? non 50*
40. *54, qu'est ce qui est le plus près de 54 , regarde*
41. *c'est la même chose après, ça ne s'arrête jamais*
42. *ben si tu es bien obligé de finir...bon elles sont où tes tables ? qu'est ce qui est le plus près de 54 ?*
43. *faut mettre un chiffre ...qui est moins grand. 56 c'est plus grand que 54*
44. *voilà maintenant tu mets 49 en dessous ...14 – 9 , tu l'as fait tout à l'heure*
45. *ça fait 5*
46. *t'abaisse le 8*
47. *58, 7 fois*
48. *qu'est ce qui fait 56 ?*
49. *heu*
50. *ben, marque*
51. *56, 57 , 58, ça fait 2...voilà il m'en reste 2*
52. *elle vérifie il t'en reste deux à faire*

Portrait de Charles (expérimenté du milieu et aidé dans la situation)

Il s'agit d'un élève qui connaît de nombreux problèmes de comportement, allié à des difficultés scolaires.

Il se trouve peu dans les situations d'entraide institués en classe. On le trouve cependant à quelques reprises dans ce tableau mais uniquement en situation d'aidé.

Portrait de Anna (expérimentée du milieu et aideur dans la situation)

Anna est une élève qui est en dernière année de cycle 3 et qui a eu des difficultés durant sa scolarité en particulier au niveau de la compréhension en mathématiques.

Après s'être trouvée en situation d'aidé au premier trimestre, elle se retrouve essentiellement en situation d'aideur au 2<sup>ème</sup> trimestre. On peut remarquer qu'elle s'est trouvée en situation également d'aideur au dernier trimestre, et ceci en divisions comme dans l'aide présente, mais cette fois aussi en divisions.

ENREGIST. n° 7 Séquences	Relation interpersonnelle		Relation interpersonnelle	
	Aideur A (Anna)		Aidé C (Charles)	
<p>1148 : 7</p> <p><u>1-Ouverture</u> 1. Anna : regarde si tu fais ça (<b>elle prend son crayon</b>) ici ça fait... mais pourquoi tu prends pas le chiffre comme Pierre (<b>l'enseignant</b>) il a dit de faire... ben non ici il faut que tu fasses un petit trait du chiffre que tu prends</p> <p>2. ah comme ça ? (<b>il prend le chiffre par-dessous</b>)</p> <p>3. voilà ... pas dans ce sens</p> <p>4. <b>il fait donc le trait par-dessus</b></p> <p>5. oui</p> <p>6. <b>il le fait pour les deux autres et pour celle qu'il est en train de faire</b></p> <p>7. t'es rendu où là ?</p> <p>8. 7 x 1 ... 7 ... Et en ça combien de fois 7</p> <p>9. oui et bien fais le alors</p> <p>10. <b>il prend son cahier avec ses tables</b> 7 x 4... 28</p> <p>11. regarde... attends... en 54 combien</p>	<p>A ouvre l'échange sur de nombreux registres en même temps – elle découvre la situation et verbalise directement ce qu'elle découvre – elle donne enfin des techniques qu'elle connaît pour aider C</p> <p>elle apporte des compléments à ses premiers éléments</p> <p>prise d'informations sur les actions de C</p> <p>amène C à poursuivre sa recherche – reste dans son rôle d'aideur</p> <p>tentative de donner une</p>	<p>A tente d'enrôler C en utilisant paroles et gestes elle poursuit en entrant dans le registre de l'argumentation par le questionnement (mais... pourquoi) puis enfin en se mettant sur le registre de l'imposition (il faut...) – elle se positionne alors en position haute en prenant de plus appui sur l'enseignant</p> <p>position d'ajustement par rapport à la réaction de C</p> <p>tentative de raccrocher à la situation qui paraît lui échapper au vu des avancées de C sans avoir besoin d'elle</p> <p>acquiesce à l'avancée de C mais l'amène à poursuivre ses recherches, à aller plus loin</p> <p>remobilise son attention (regarde),</p>	<p>C prend en compte la technique apportée</p> <p>demande technique qui n'en est en fait pas une mais juste une demande de confirmation de son action</p> <p>appropriation d'un outil pertinent pour résoudre son opération</p>	<p>C se sent enrôlé et soumet la vérification à son aideur</p> <p>ajustement aux apports de A les régulateurs qui suivent montrent ces divers ajustements très peu de paroles dans ces ajustements successifs</p> <p>réaction à la demande de A mais qui n'en est pas vraiment une mais plutôt d'une satisfaction à la demande de A – verbalisation d'une action en cours dans la continuité de ce qui a précédé</p>

<p>de fois 7, quel est le nombre plus près de 54 dans la table de 7 ? <b>il regarde</b> 49 ou 56 ?</p> <p>12. 49</p> <p>13. allez</p> <p><b>2-Incident critique</b></p> <p>14. attends je sais pas combien ça fait</p> <p>15. qu'est ce qui fait 49 ?</p> <p>16. <math>7 \times 7</math></p> <p>17. alors tu l'inscris <b>un certain temps passe, Charles calcule en silence.</b></p> <p>18. allez là ...mais pourquoi tu le mets là ?</p> <p>19. la soustraction</p> <p>20. oui vas-y</p> <p>21. euh</p> <p>22. regarde, ici...alors t'en as 9 et t'en enlèves 4</p> <p>23. t'en enlèves 14...ça s'peut pas donc j'mets une retenue</p> <p>24. bon alors <math>14 - 9</math></p> <p>35. <math>14 - 9</math> ...10, 11, 12, 13 ...et bien 5...maintenant j'abaisse</p> <p>36. tu les colles trop tes divisions, Pierre il va rien comprendre</p> <p>37. c'est lui qui m'a dit de faire...</p> <p>38. oui d'accord, mais celles-là tu aurais dû les séparer...t'as abaissé le 4, maintenant</p>	<p>technique plus rapide pour arriver au résultat</p> <p>reprise du déroulement de l'opération</p> <p>suivi étape par étape</p> <p>étape finale du passage à l'écrit mais questionne sur l'erreur de placement</p> <p>pas d'apport sur l'objet de travail lui-même</p> <p>A comprend le problème et l'aide dans la soustraction</p> <p>remarque d'ordre méthodologique : présentation du travail</p> <p>termine son aide méthodologique puis reprend sur l'objet de travail lui-même</p>	<p>utilise un régulateur d'attitude (attends) pour apporter une technique qu'elle juge donc importante</p> <p>suite à la bonne réponse, mise en action, enrôlement</p> <p>l'échange est rompu, enchaînement des prises de parole de A</p> <p>montée des échanges vers l'impasse ...reprise par un questionnement</p> <p>poursuite de l'enrôlement</p> <p>enrôle encore, captive l'attention (regarde...ici ...alors)</p> <p>poursuit son enrôlement (bon alors)</p> <p>rupture dans les échanges car changement de registre – faire référence à l'enseignant, reprise de position haute ?</p> <p>doit acquiescer à la réaction de C sa tentative de prise de position échoue, il tente encore</p>	<p>réponds rapidement à l'opération à trou de A</p> <p>ne trouve pas le résultat mais semble surtout être perdu dans l'opération globale</p> <p>on devine alors que le problème est là : compréhension globale de la division : placement du résultat, utilisation soustraction, ...</p> <p>il utilise sa connaissance de la technique opératoire qu'il connaît</p> <p>semble avoir quelques difficultés avec les tables, car il doit reprendre l'énumération</p>	<p>mobilisation effective – réaction rapide</p> <p>régulateur d'attitude pour faire patienter A</p> <p>il doit se résoudre à révéler son incompréhension...c'est ce qui va relancer l'aide</p> <p>C réagit à la reprise de position de A pour garder la sienne en prenant appui également sur l'enseignant</p>
--	--	---	---	--



<p>39. attends...encore 49 ? non 50</p> <p>40. 54, qu'est ce qui est le plus près de 54 , regarde</p> <p>41. c'est la même chose après, ça ne s'arrête jamais</p> <p>42. ben si tu es bien obligé de finir...bon elles sont où tes tables ? qu'est ce qui est le plus près de 54 ?</p> <p>43. faut mettre un chiffre ...qui est moins grand. 56 c'est plus grand que 54</p> <p>44. voilà maintenant tu mets 49 en dessous ...14 – 9 , tu l'as fait tout à l'heure</p> <p>45. ça fait 5</p> <p>46. t'abaisse le 8</p> <p>47. 58, 7 fois</p> <p>48. qu'est ce qui fait 56 ?</p> <p>49. heu</p> <p>50. ben, marque</p> <p>51. 56, 57 , 58, ça fait 2...voilà il m'en reste 2</p> <p><u>3-Clôture</u></p> <p>52. elle vérifie il t'en reste deux à faire</p>	<p>il apporte ses techniques sur l'appréhension des tables en ciblant une difficulté apparue chez C avant</p> <p>se rend compte qu'il n'y arrivera pas sans ses tables, l'amène donc à aller chercher son outil de travail pour résoudre ses difficultés avec les tables</p> <p>montre l'avancée du travail de C, lui apporte un autre élément et fait référence à un élément déjà apporté auparavant</p> <p>anticipe la suite en lui donnant la chiffre à abaisser</p> <p>clôture rapidement faite : vérification, puis renvoi au travail restant à mener</p>	<p>d'argumenter (mais...) et abandonne ce registre</p> <p>mobilise encore son attention (regarde)</p> <p>on sent un certain aboutissement du travail (voilà)</p> <p>signe d'énervement – ordre donné à C</p> <p>le temps a été long, la conclusion est rapide</p>	<p>réappropriation de la technique en la verbalisant</p> <p>se contente de donner la réponse, la démarche ayant été apportée par A</p> <p>il conclut sa division en tâtonnant encore sur les tables mais en trouvant le résultat du reste</p>	<p>régulateur d'attitude utilisé</p> <p>les paroles s'enchaînent vite tout en restant alternées : accélération due à la fin du travail, à la longueur de la situation</p> <p>mot de conclusion, il arrive au résultat final</p>
--	--	---	---	---

Classe : classe Pierre

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 9h15 à 10h15.

Durée de la situation : 5mn 15

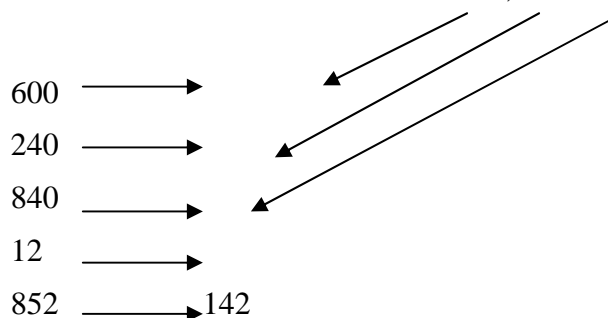
Aide spontanée

*Cette aide spontanée d'Alysia envers Maela en technique opératoire. Maela est allée chercher Alysia pour l'aider.*

*Les profils de ces élèves ont déjà été réalisés dans des situations précédentes.*

1. **maela écrit sur son cahier de Technique Opératoire (TO) Alysia est sur le côté et debout : 0 et là il y en a 4**
2. *alysia :parce que en fait c'est le nombre de zéros qui comptent le plus*
3. **oui oui elles tournent la page**
4. *voilà tu as terminé, on fait l'exercice ? alors, donc, tu vois, il faut bien comprendre tu vois, là il faut ...*
5. **600 + 840 + ...**
6. *mais non c'est des divisions, c'est des divisions, j'sais pas tu l'as fait avant non ? tu l'as fait ? **elles retournent les pages du cahier** tu vois regarde,alors c'était quoi ? parce que moi je n'étais pas avec toi quand tu as fait ça. C'était quoi ?*
7. **ah oui, je sais !**
8. *c'était quoi ?*
9. **combien ça fait 854 : 6.**
10. *si ça fait tel nombre tu mets là tu vois et après là tu vas décomposer*
11. **ah oui d'accord j'ai compris ben alors, euh ...je dois faire toute seule**
12. *oui j'ai pas le droit de t'aider (il s'agit en effet d'un test...et dans ces cahiers de TO, tout est autocorrectif sauf les tests qui montrent les réelles avancées dans le travail et sont à faire corriger par l'enseignant), je dis rien mais je regarde ...qu'est-ce que tu fais ? (car maela fouille dans son cartable et sort un cahier de brouillon... elle note le calcul sur son cahier*
13. **600**
14. *mais qu'est-ce que tu fais ? ah d'accord tu fais une division*
15. **-ben oui dans 8 y'en a 1, 6 moins 2 je mets le 2 là combien il y a de 6 dans 25...4 là j'ajoute 4**
16. *tu as oublié de faire la soustraction*

17. non je la fais pas
18. *oh moi j'la fais*
19. ça ça fait 12, attends
20. *c'est plus pratique les soustractions*
21. j'sais plus où je suis (**elle met les mains dans sa tête**)
22. *et bien tu vois ! (elle prend son cahier) oh la la*
23. si si (**elle reprend son cahier**) attends, ah oui ...ça fait 12, je mets 2 là
24. *voilà...Et le reste c'est 2, tu mets 2 là*
25. **maela écrit 2** voilà
26. *mais ça j'ai toujours rien compris*
27. en fait tu dois décomposer
28. *fais-en un pour montrer*
29. j'suis pas trop sûre...c'est ça...ça c'est 2 par exemple et là c'est 40
30. *ben j'sais pas , j'l'ai pas fait au début...Moi j'me souviens pas de tout hein*
31. tu dois décomposer (**elle écrit sur le cahier de TO**)
32. *ah oui d'accord j'ai compris, ah mais non là t'as 60 t'as 24 là t'as*
33. chut donne pas les réponses
34. *ah oui d'accord j'ai compris , alors là tu t'es trompée*
35. ah oui je crois savoir, 50 là tu mets 40 là 42 et là tu mets le résultat
36. *ah oui d'accord*
37. **maela écrit sur son cahier** 50, 40 et 42, non 2, voilà comme ça



$$854 : 6 = 142$$

reste : 2

38. *oui, oui c'est ça, pourquoi tu mets 50 là*
39. parce que faut les décomposer
40. *ah oui d'accord j'ai compris. On fait une autre ou on fait pas ?*
41. ben il faut que je fasse d'autres activités
42. d'accord (**et elle s'en va**)

ENREGIST. n° 8 Séquences	BUTS		Relation interpersonnelle	
	Aideur A (Alysia)		Aidé M (Maela)	
<p><u>1-Ouverture</u> 1.maela écrit sur son cahier de Technique Opératoire (TO) Alysia est sur le côté et debout : 0 et là il y en a 4</p> <p>2.alysia : parce que en fait c'est le nombre de zéros qui comptent le plus</p> <p>3.oui oui elles tournent la page</p> <p>4.voilà tu as terminé, on fait l'exercice ? alors, donc, tu vois, il faut bien comprendre tu vois, là il faut ... 5.600 + 840 + ...</p> <p><u>2-Incident critique</u> 6. mais non c'est des divisions, c'est des divisions, j'sais pas tu l'as fait avant non ? tu l'as fait ? elles retournent les pages du cahier tu vois regarde,alors c'était quoi ? parce que moi je n'étais pas avec toi quand tu as fait ça. C'était quoi ?</p> <p>7.ah oui, je sais !</p> <p><u>3-Réelle ouverture de l'échange</u> 8.c'était quoi ?</p>	<p>elle apporte des éléments sur le rôle des zéros...</p> <p>passage d'une fin d'action à une autre – le travail sur l'objet concerné paraît commencer elle apporte des observations d'ordre global</p> <p>parle de nombreux éléments enchaînés sur différents registres : le savoir (divisions), méthodologique (cahier), ...</p> <p>elle retourne sur la même</p>	<p>on sent que la demande d'aide est sur cet aspect mais rien ne le dit dans le discours</p> <p>enchaînement de connecteurs pragmatiques qui annoncent des arguments qui n'arrivent pas vraiment – tentative d' enrôlement par les contraintes (il faut)</p> <p>enchaînement de paroles sur différents registres affirmations, interrogations, négations de nombreux connecteurs également sur des registres différents tentatives d' enrôlement sensation d'éparpillement</p>	<p>elle ouvre l'échange par la poursuite de son travail. La demande précise n'est pas encore ciblée.</p> <p>acquiescement répété</p> <p>M ne répond pas à la question et part sur un registre de position, en tentant de reprendre la main</p>	

<p>9.combien ça fait 854 : 6.</p> <p>10.si ça fait tel nombre tu mets là tu vois et après là tu vas décomposer</p> <p>11.ah oui d'accord j'ai compris ben alors, euh ...je dois faire toute seule</p> <p>12.oui j'ai pas le droit de t'aider je dis rien mais je regarde ...qu'est-ce que tu fais ? <b>(car maela fouille dans son cartable et sort un cahier de brouillon... elle note le calcul sur son cahier</b></p> <p>13. 600</p> <p>14. mais qu'est-ce que tu fais ? ah d'accord tu fais une division</p> <p>15.ben oui dans 8 y'en a 1, 6 moins 2 je mets le 2 là combien il y a de 6 dans 25...4 là j'ajoute 4</p> <p>16. tu as oublié de faire la soustraction</p> <p>17. non je la fais pas</p> <p>18. oh moi j'la fais</p> <p>19. ça ça fait 12, attends</p> <p>20. c'est plus pratique les soustractions</p> <p>21. j'sais plus où je suis <b>(elle met les mains dans sa tête)</b></p> <p>22. et bien tu vois ! <b>(elle prend son cahier)</b> oh la la</p> <p>23. si si <b>(elle reprend son cahier)</b></p>	<p><i>question, sans la noyer avec d'autres éléments ...Et de plus sur l'objet de travail qu'on ignore encore</i></p> <p><i>elle apporte des éléments de forme et un élément sur l'objet de travail : la décomposition du nombre</i></p> <p><i>il s'agit du test à faire seul, comprend donc qu'elle ne doit pas intervenir pour celui-ci</i></p> <p><i>est prise par l'activité de M – son rôle devrait l'amener à intervenir : le travail de TO n'étant pas un travail lié aux opérations elles-mêmes mais à des opérations mentales liées au calcul rapide</i></p> <p><i>elle reste dans son idée de l'utilisation des soustractions pour réaliser la division</i></p> <p><i>à part le fait de prendre le cahier de M, A ne mène pas de réelle action sur l'objet de travail</i></p>	<p><i>elle tente de faire avancer la situation en utilisant des captureurs (tu vois)</i></p> <p><i>reprend les propos de M et se positionne en tant que soutien possible</i></p> <p><i>l'interpelle lors de l'action de M avec son cahier mais n'intervient plus après</i></p> <p><i>réagit rapidement à chaque action de M – questionne puis acquiesce – utilise de nombreux termes de réaction</i></p> <p><i>elle renforce sa proposition non pas ici d'une injonction mais d'une facilité envers M</i></p> <p><i>en tentant de capter l'attention (tu vois) elle tente de réagir au désarroi de M (prise d'initiative, de pouvoir par la prise du cahier) mais montre aussi le sien « oh la</i></p>	<p>l'objet de travail est défini pour la première fois</p> <p>objet de travail non traité – se donne une contrainte de travail qui repose la question de l'aide</p> <p>se lance dans un calcul de division</p> <p>M avance en menant des calculs</p>	<p>reste sur le même registre de position haute en tentant de montrer qu'elle sait et qu'elle peut faire toute seule</p> <p>opposition directe à l'intervention de A</p> <p>fais patienter A qui veut se lancer elle-même dans le travail</p> <p>montre ses incertitudes par la parole... et les gestes</p> <p>elle tente de reprendre l'initiative</p>
---	---	--	--	---

<p>attends, ah oui ...ça fait 12, je mets 2 là</p> <p>24. voilà...Et le reste c'est 2, tu mets 2 là</p> <p>25. <b>maela écrit 2</b> voilà</p> <p><b>4-Incident critique</b></p> <p>26. <i>mais ça j'ai toujours rien compris</i></p> <p>27. en fait tu dois décomposer</p> <p>28. <i>fais-en un pour montrer</i></p> <p>29. j'suis pas trop sûre...c'est ça...ça c'est 2 par exemple et là c'est 40</p> <p>30. <i>ben j'sais pas , j'l'ai pas fait au début...Moi j'me souviens pas de tout hein</i></p> <p>31. tu dois décomposer (<b>elle écrit sur le cahier de TO</b>)</p> <p>32. <i>ah oui d'accord j'ai compris, ah mais non là t'as 60 t'as 24 là t'as</i></p> <p>33. chut donne pas les réponses</p> <p>34. <i>ah oui d'accord j'ai compris, alors là tu t'es trompée</i></p> <p>35. ah oui je crois savoir, 50 là tu mets 40 là 42 et là tu mets le résultat</p> <p>36. <i>ah oui d'accord</i></p> <p>37. <b>maela écrit sur son cahier</b> 50, 40 et 42, non 2, voilà comme ça</p> <p>38. <i>oui, oui c'est ça, pourquoi tu mets 50 là</i></p> <p>39. parce que faut les décomposer</p> <p><b>5-Clôture</b></p>	<p><i>elle conclut la réponse de M en confirmant son résultat</i></p> <p><i>l'aideur exprime son incompréhension de la tâche</i></p> <p><i>A va au bout de sa demande en demandant de lui montrer</i></p> <p><i>A poursuit son incompréhension</i></p> <p><i>L'aide apportée par M semble apporter un déclic pour A dans sa compréhension...relativisé tout de suite</i></p> <p><i>Suite au passage à l'écrit de la réponse de M, acquiescement suivi d'une question de position du nombre indiqué</i></p>	<p><i>la »</i></p> <p><i>Connecteur argumentatif qui annonce son incompréhension</i></p> <p><i>Signes multiples d'acquiescement, puis rupture « mais non »</i></p> <p><i>Acquiescement confirmé qui se transforme en tentative d'inversement des rôles en renvoyant l'erreur vers M</i></p> <p><i>Acquiescement final de la séquence</i></p> <p><i>On reste dans toute cette seconde</i></p>	<p>Elle confirme son résultat en l'écrivant</p> <p>L'aidé se retrouve à apporter des éléments d'explication à A par la technique de la décomposition</p> <p>La demande précise de A aboutit à une réponse difficile de M montrant une compréhension encore peu assurée</p> <p>M poursuit le même type de réponse mais pousse plus loin en passant à des consignes écrites</p> <p>Acquiescement qui aboutit à une succession de réponses chiffrées</p> <p>M reprend par écrit ce qu'elle vient d'expliquer, d'explicitier à A</p> <p>Réponse de M sur le même registre que précédemment : la décomposition ( qui est l'objet même de ce type de travail)</p>	<p>par les gestes (cahier) et la parole (régulateur d'attitude) pour arriver à une réponse</p> <p>Prise de pouvoir par une réponse apparaissant assurée « en fait...tu dois »</p> <p>M reprend son rôle en indiquant à A qu'il ne doit pas donner les réponses du fait de son rôle premier d'aideur</p>
---	--	--	---	---

<p>40. <i>ah oui d'accord j'ai compris. On fait une autre ou on fait pas ?</i></p> <p>41. ben il faut que je fasse d'autres activités</p> <p>42. d'accord (<b>et elle s'en va</b>)</p>	<p><i>Encore un acquiescement de compréhension de la part de l'« aideur » !! ...suivi d'une question sur la suite du travail à mener</i></p>	<p><i>partie où A se trouve dans un rôle d'aidé malgré son statut d'aideur de départ</i></p> <p><i>Sa question sur la suite du travail semble se situer dans un enrôlement commun « on »</i></p>		<p>C'est M qui termine l'échange sur un rôle d'aidé devenu aideur et décidé à passer à une autre activité</p>
--	--	--	--	---

Classe : classe Vanessa

Temps de travail : travail individuel

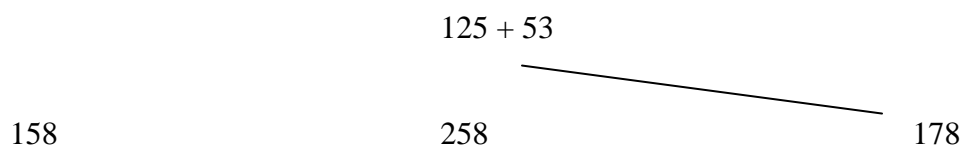
Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 9h15 à 10h15.

Durée de la situation : 2 mn

Aide spontanée de Tonio envers Antonio en technique opératoire.

**Tonio est assis crayon à la main ; Antonio est debout à côté.**

1. Antonio : ça ? (en montrant un nombre sur le cahier de TO)
2. *oui, attends je vais chercher une règle*
3. **Antonio trace les nombres qui se relient ensemble**
4. *celui là ? il retrace*
5. *là maintenant ? il y a les choix entre 3 possibilités Tonio les montre une par une : là ? là ? là ? Antonio montre son choix*
6. *tu réfléchis pas*
7. il trace le 3<sup>ème</sup> choix



8. *avant de choisir réfléchis dans ta tête, essaie Antonio en fait un correct*
  9. *le suivant : ça ? Antonio montre son choix*
  10. *non*
  11. *ça alors ?*
  12. **ben oui Antonio trace ...il montre sa réponse au suivant**
  13. *impossible encore, si tu fais 1 + 6 ...ça fait 7, ça peut pas faire 8 il prend le chiffre des unités)*  
**il en montre un autre**
  14. *mais non, 1 + 6 , ça fait 7*
  15. **Antonio choisit la dernière possibilité ...ils tournent la page je vais essayer tout seul**
  16. *tu vas réussir ?*
  - ...
- Fin de la situation non décryptée



Portrait de Antonio (expérimenté du milieu et aidé dans la situation)

Antonio est régulièrement aidé depuis le début de l'année par des élèves différents, en particulier en ce qui concerne la technique opératoire et la grammaire.

Il ne sait toujours pas lire malgré les nombreux dispositifs qui ont été aménagés pour lui depuis la maternelle. Il n'a pas pu être pris en classe spécialisée par manque de place. Il progresse en maths, mais peu en lecture. Il travaille beaucoup sur des activités personnalisées que l'enseignante lui prépare.

Portrait de Tonio (expérimenté du milieu et aideur dans la situation)

Onio intervient peu dans l'entraide instituée en classe ; il intervient par contre beaucoup plus de façon spontanée. L'entraide présente vécue avec Antonio sera instituée à partir de ce dernier trimestre.

Il n'a pas fait toute sa scolarité dans l'école mais en a intégré ses principes et adhère depuis pleinement au fonctionnement. Il a un bon niveau scolaire, avec un comportement qui n'est pas toujours en adéquation avec ses paroles. Il est plutôt protecteur avec les plus petits.

ENREGISTREMENT n° 9 Séquences	BUTS	Relation interpersonnelle	BUTS	Relation interpersonnelle
	Aideur T (Tonio)		Aidé A (Antonio)	
<p><u>1-Ouverture</u> Tonio est assis crayon à la main ; Antonio est debout à côté.</p> <p>1. Antonio : ça ? (en montrant un nombre sur le cahier de TO)</p> <p>2. oui, attends je vais chercher une règle</p> <p>3. Antonio trace les nombres qui se relient ensemble</p> <p>4. celui là ? il retrace</p> <p><u>2-Incident critique</u></p> <p>5. là maintenant ? il y a les choix entre trois possibilités Tonio les montre une par une : là ? là ? là ? Antonio montre son choix</p> <p>6. tu réfléchis pas</p> <p>7. il trace le 3<sup>ème</sup> choix</p> <p>... ..</p> <p>8. avant de choisir réfléchis dans ta tête, essaie Antonio en fait un correct</p> <p>9. le suivant : ça ? Antonio montre</p>	<p>La première réponse de T ne semble pas être sur le but mais sur un objet matériel...nous verrons plus loin que cet objet sera indispensable pour commencer le travail</p> <p>A l'interroge sur sa réponse...cette interrogation entraîne la mise en action de A. Voyant la réponse erronée, il explicite le travail qui paraît incompris par A.</p> <p>Il se rend compte que A ne comprend pas</p> <p>Les situations continuent et T essaie d'anticiper en engageant la réflexion préalable à la réponse de A</p>	<p>Position haute de Tonio, l'aideur assis, tient le crayon...</p> <p>Réponse positive qui montre qu'il semble avoir compris la demande, confirmée par la recherche d'un objet de travail pour résoudre ...utilisation d'un régulateur d'attitude</p> <p>Il rompt avec les actions précédentes en passant par une explicitation verbale.</p> <p>Signe d'énervement devant le manque de réflexion de A</p> <p>Il se situe dans le conseil, un conseil adapté aux situations précédentes</p>	<p>La demande de A est concise, vague quant à l'objet de travail</p> <p>Il paraît faire ce qui est demandé en traçant les nombres à relier</p> <p>Le nouveau traçage montre une incompréhension de la tâche. Après l'explicitation de T, il montre ses nouveaux choix, encore erronés</p> <p>Il répond correctement par ce troisième choix mais il a déjà essayé les deux autres.</p>	<p>Position basse d'Antonio qui se tient debout et sans crayon...(habituellement c'est l'aideur qui est debout)</p> <p>Aucun échange (à part un mot au début) ce qui n'empêche pas à A de mener le travail grâce au matériel apporté par T</p> <p>Il est dans des actions déclenchées par les paroles de T. A part un mot verbalisé au début, depuis aucun échange verbal</p> <p>Poursuite de l'échange organisée</p>

<p><b>son choix</b></p> <p>10. non</p> <p>11. ça alors ?</p> <p>12. ben oui <b>Antonio trace ...il montre sa réponse au suivant</b></p> <p>13. impossible encore, si tu fais 1 + 6 ...ça fait 7, ça peut pas faire 8 il prend le chiffre des unités) <b>il en montre un autre</b></p> <p>14. mais non, 1 + 6 , ça fait 7</p> <p><u>3-Clôture</u></p> <p>15. <b>Antonio choisit la dernière possibilité ...ils tournent la page</b> je vais essayer tout seul</p> <p>16. tu vas réussir ?</p> <p>...</p>	<p>Suite aux divers tâtonnements de A, T tente un autre type d'explication</p> <p>Dernière réflexion de T qui montre son incertitude sur la réussite de A</p>	<p>Réaction quelque peu désabusée car la réponse de A est évidente pour elle</p>	<p>On sent que les réponses de A sont improvisées, non réfléchies...comme le dit d'ailleurs T</p> <p>Réponse erronée malgré l'explication</p> <p>Bonne réponse apportée mais il s'agissait là encore du dernier choix</p> <p>Première phrase prononcée par A qui annonce la clôture de la séance et le sentiment qu'il peut continuer seul</p>	<p>autour de la parole de T et la réaction écrite ou non verbalisée de A</p> <p>Reprise de l'action après l'explication de T</p>
---	---	--	--	--

Classe : classe Pierre

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 9h15 à 10h15.

Durée de la situation : 2mn 30s

Il existe une aide instituée entre ces deux élèves « Benis aide Mathieu en divisions ». Mais la présente aide concerne un travail quelque peu différent même si celui-ci a trait aux mathématiques.

Mathieu a inventé un problème, il demande à son voisin Benis si c'est logique

« Au début je posais une question et ça ne marchait pas ». Voici le problème : « 5 corps partent à la bataille de 36 hommes, j'ai fait 5 fois 36 ça fait 210 et après il y a deux corps qui partent à la bataille, ben déjà ça fait 36 et 36 ça fait 72. Combien il en reste ? »

1. Mathieu : d'abord faut calculer 36 et 36 et puis la moitié
2. Benis : ça fait 72 ... c'est pas logique car on sait pas combien d'hommes meurent
3. s'il y a deux corps qui reviennent on sait directement qu'il y en a 72, donc c'est pas la peine. C'est un petit peu trop simple
4. tu peux mettre encore plus de ...
5. combien, reste t'il d'hommes en comptant les renforts
6. et y'en a combien de renforts ?
7. 68 ... **Mathieu fait ses calculs ...il prend à parti Benis et reprend le problème :** regarde là y'a 5, 2 corps qui sont partis, 36 qui sont restés, vu qu'il y en avait 3, 3 et  $3 = 6$  , + 36...Et après ça me fait tout ce qui reste
8. attends, les autres ?
9. les autres 36 hommes sont morts

Portrait de Mathieu (expérimenté du milieu et aidé dans la situation)

Très peu présent dans l'entraide instituée dans la classe, la première et seule aide durant l'année sera celle instituée avec Benis pour les divisions.

Elève d'un bon niveau scolaire, souvent un peu perdu dans l'organisation et la gestion de ses activités.

Portrait de Benis (expérimenté du milieu et aideur dans la situation)

Benis se trouve très régulièrement en situation d'aideur auprès de divers élèves et domaines dans la classe ; il figure donc plusieurs fois au tableau d'entraide.

Il s'agit d'un élève de bon niveau scolaire et relativement autonome dans son travail.

ENREGISTREMENT n° 10	BUTS	Relation interpersonnelle	BUTS	Relation interpersonnelle
Séquences	Aideur B (Benis)		Aidé M (Mathieu)	
<p>1. Mathieu : d'abord faut calculer 36 et 36 et puis la moitié</p> <p>2. Benis : <i>ça fait 72 ...c'est pas logique car on sait pas combien d'hommes meurent</i></p> <p>3. s'il y a deux corps qui reviennent on sait directement qu'il y en a 72, donc c'est pas la peine. C'est un petit peu trop simple</p> <p>4. <i>tu peux mettre encore plus de ...</i></p> <p>5. combien, reste t'il d'hommes en comptant les renforts</p> <p>6. <i>et y'en a combien de renforts ?</i></p> <p>7. 68 ... <b>Mathieu fait ses calculs ...il prend à parti Benis et reprend le problème :</b> regarde là y'a 5, 2 corps qui sont partis, 36 qui sont restés, vu qu'il y en avait 3, 3 et 3 = 6 , + 36...Et après ça me fait tout ce qui reste</p> <p>8. <i>attends, les autres ?</i></p> <p>9. les autres 36 hommes sont morts</p>	<p><i>Benis refait le calcul de tête et donne son avis sur le problème pour lequel la question ne lui apparaît pas clairement</i></p> <p><i>Suite au constat de M, proposition de mettre des nombres plus importants</i></p> <p><i>Réaction ajustée aux observations de M – il a suivi la reprise de l'énoncé pourtant pas si simple à suivre</i> <i>Il met l'accent sur un manque</i></p>	<p><i>Se positionne de manière négative et sur un autre registre par rapport à la première prise de parole de M</i></p> <p><i>Ajustement de la réaction au problème évoqué par M dans son problème</i></p> <p><i>Ajustement là aussi en axant sa réaction à la proposition de M</i></p> <p><i>Régulateur d'attitude pour arrêter M dans son déroulement de pensée et pour mettre l'accent sur un manque</i></p>	<p>M introduit la séance en rappelant ce qu'il a fait précédemment</p> <p>Reprise des consignes proposées pour le problème et constat de la facilité du problème</p> <p>Il décide d'agir sur la question, trop simple à son goût</p> <p>Il passe à l'écrit en calculant en réponse à la question de B Reprise de l'énoncé du problème</p> <p>Outres les erreurs de calcul il répond à la remarque de B en apportant une réponse mais qui n'apparaît pas clairement dans son énoncé</p>	<p>Communication verbale du travail et calcul déjà mené pour l'aideur</p> <p>Il ne semble pas prendre en compte les remarques de B et reste sur sa première idée</p> <p>Il reste sur la préoccupation première de sa question sans prise en compte de la remarque de B qui lui a fait une autre proposition</p> <p>Il semble ici s'ajuster à la demande de B en l'enrôlant à la fois dans sa trace écrite et dans ses paroles « regarde »</p> <p>Réponse à B qui clôt la séance de manière relativement brusque</p>

Classe : classe Amira

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 9h15 à 10h15.

Durée de la situation : 1 mn 15 s

Cette entraide s'est mise en place de façon spontanée. Nous rappelons que l'entraide instituée n'existe pas dans cette classe. Elle se met en place 30 mn après le début du temps de travail individuel. Amélia fait une demande spontanée à son voisin au sujet de difficultés pour résoudre des opérations ; il s'agit du passage d'un brevet de soustractions. Il est à relever que l'aide est de façon habituelle impossible lors du passage de brevets, car il s'agit du moment où on peut valider une compétence.

Ils sont debout au dessus du cahier d'Amélia ; des opérations sont posées, une est déjà résolue.

Nous ne pouvons saisir le tout début de la situation. C'est Amélia qui tient le crayon.

1. Amélia : Mais non on n peut pas... regarde
2. *Christophe : Mais là rien moins 5...mais là ça va donner...c'est là **il montre avec le doigt sur l'opération en question***
3. Oui mais ça c'était déjà 505 et ça aussi
4. *Oui mais là 7 moins 7 ça va faire 0 et après là 5 moins rien ça va te faire 5 vu qu'il y a rien tu vas directement le glisser **il montre avec le doigt sur l'opération en question ...Amélia est prête à écrire tu comprends ? et faut mettre le trait avant le résultat (pour poser l'opération) c'est important quand même Amélia trace le trait en question avec la règle T'as compris ? le trait moins aussi ? elle ajoute le signe moins à son opération***
5. Ah oui **elle s'assoit pour se mettre au travail**
6. *Tu comprends ? **Signe d'acquiescement de la tête d'Amélia.***

Portrait de Amélia (expérimentée du milieu et aidée dans la situation)

Amélia est une élève en difficulté scolaire qui lit et écrit encore avec de grandes difficultés. Elle reste assez agitée mais est en gros progrès à ce niveau depuis le début de sa scolarité. Elle est souvent peu sûre d'elle et sollicite souvent les autres et l'enseignante.

Portrait de Christophe (expérimenté du milieu et aideur dans la situation)

Il est à l'école depuis le début de sa scolarité et est actuellement en deuxième année de cycle 3 (CM1). Il est dynamique dans la classe, prend la parole facilement. Il reste relativement fragile scolairement.



ENREGISTREMENT n° 11 Séquences	BUTS	Relation interpersonnelle	BUTS	Relation interpersonnelle
	Aideur C (Christophe)		Aidé A (Amélia)	
<p><u>1-Ouverture</u> ...(non saisie)</p> <p>1.Amélia : Mais non on n’peut pas... regarde</p> <p>2.Mais là rien moins 5...mais là ça va donner...c’est là <b>il montre avec le doigt sur l’opération en question</b></p> <p>3.Oui mais ça c’était déjà 505 et ça aussi</p> <p>4.Oui mais là 7 moins 7 ça va faire 0 et après là 5 moins rien ça va te faire 5 vu qu’il y a rien tu vas directement le glisser <b>il montre avec le doigt sur l’opération en question ...Amélia est prête à écrire tu comprends ? et faut mettre le trait avant le résultat (pour poser l’opération) c’est important quand même Amélia trace le trait en question avec la règle</b></p> <p>T’as compris ? le trait moins aussi ? <b>elle ajoute le signe moins à son opération</b></p>	<p><i>Tente d’enrôler A mais apporte peu d’éléments au niveau de l’objet de travail</i></p> <p><i>Apporte des éléments sur l’objet de travail pour la première fois. Calcule et donne les réponses en même temps</i></p> <p><i>Apporte des éléments liés à la présentation du travail mais liés à l’objet de travail : résultat, signe à utiliser</i></p>	<p><i>Utilisation à plusieurs reprises de connecteurs pragmatiques</i></p> <p><i>Tente de montrer précisément l’objet de travail : utilisation du « là », montre avec le doigt</i></p> <p><i>Interruptions nombreuses qui montre des hésitations sur la marche à suivre</i></p> <p><i>Enchaîne de nombreuses interventions</i></p> <p><i>Joue régulièrement sur un enrôlement verbal (connecteurs, questions, ordres ... et gestuel</i></p> <p><i>Utilise des registres différents en insistant sur certains éléments « c’est important »</i></p> <p><i>Cherche à faire comprendre, questionne beaucoup sur ces termes</i></p>	<p>Prise en compte de l’impossibilité d’avancer</p> <p>Ne semble pas avancer sur l’objet de travail</p>	<p>Contradiction suite à sans doute une observation de C. Tentative d’enrôlement de C pour l’aider</p> <p>Ajuste sa réaction mais reste sur ses positions</p>

<p><u>3-Clôture</u></p> <p>5. Ah oui <b>elle s'assoit pour se mettre au travail</b></p> <p>6. <i>Tu comprends ?</i> <b>Signe d'acquiescement de la tête d'Amélia.</b></p>		<p><i>Cherche encore à enrôler, à faire comprendre</i></p>	<p>Montre qu'elle a compris et prend une posture pour poursuivre seule son travail</p>	<p>Semble surprise malgré son acquiescement Prise de posture de travail</p> <p>Montre de signes d'acquiescement et de mise au travail seul</p>
---	--	--	--	--

Classe : classe Amira

Temps de travail : travail individuel

Contenu/durée : entraides filmées sur le temps de TI de 9h15 à 10h15.

Durée de la situation : 2 mn

Cette entraide s'est mise en place de façon spontanée.

#### Tommy aide Hamas en opérations

Hamas est assis à sa table devant son cahier. Tommy est debout derrière lui. Il s'agit d'un brevet d'opérations ; il est à sa 5<sup>ème</sup> multiplication (735 x 13).

**Moment de silence : Hamas calcule en écrivant dans un coin sa multiplication, il utilise l'addition.**

1. Hamas : ça fait 21
2. *Tommy : oui*
3. **Hamas écrit sur son cahier**
4. *Tu mets 22 Il se penche sur lui ...Hamas écrit la fin de la première ligne de l'opération*  
*Maintenant tu fais ...Tommy prend le crayon de Hamas et lui indique un point sur le*  
*seconde ligne (pour ne pas mélanger unités et dizaines) xxx (on ne comprend pas ce qui*  
*est dit exactement)*
5. **Hamas reprend son crayon ...il résout la seconde ligne en quelques secondes**
6. *Maintenant tu mets le trait et tu fais des additions... ça va c'est bon ?*
7. **Oui Tommy s'en va alors très vite**

Portrait de Hamas (novice du milieu et aidé dans la situation)

Il est arrivé à l'école en début d'année et est en seconde année de cycle 3 (CM1). Il est arrivé en cours de scolarité suite à des difficultés scolaires importantes et en particulier des problèmes de comportement qui posaient de gros problèmes à sa classe précédente (groupe-classe et enseignante).

Son adaptation au nouveau rythme de travail, à des habitudes différentes a été lent mais réel ; il est capable par exemple maintenant de demander de l'aide et également d'aller solliciter lui-même des aides auprès de ses pairs.

Portrait de Tommy (expérimenté du milieu et aideur dans la situation)

Il s'agit d'un élève présent à l'école depuis le début de sa scolarité ; il termine son cycle 3 cette année. Bon élève, il est très présent dans la classe et participe régulièrement aux aides demandées à partir du moment où il n'est pas engagé dans des activités qui le mobilisent de façon forte.

ENREGISTREMENT n° 12 Séquences	BUTS		Relation interpersonnelle	
	Aideur T (Tommy)		Aidé H (Hamis)	
<p><u>1-Ouverture</u></p> <p><b>Moment de silence : Hamis calcule en écrivant dans un coin sa multiplication, il utilise l'addition.</b></p> <p>1.Hamis : ça fait 21</p> <p>2.Tommy : oui</p> <p>-----</p> <p>3.Hamis écrit sur son cahier</p> <p>4.Tu mets 22 <i>Il se penche sur lui ... Hamis écrit la fin de la première ligne de l'opération</i> Maintenant tu fais ... Tommy prend le crayon de Hamis et lui indique un point sur la seconde ligne (pour ne pas mélanger unités et dizaines) xxx (on ne comprend pas ce qui est dit )</p> <p>5.Hamis reprend son crayon ...il résout la seconde ligne en quelques secondes</p> <p><u>3-Clôture</u></p> <p>6.Maintenant tu mets le trait et tu fais des additions... ça va c'est bon ?</p> <p>7.Oui Tommy s'en va alors très vite</p>	<p><i>Confirmation sur le bon résultat</i></p> <p><i>Il lui apporte le résultat avec la retenue mais sans explication supplémentaire sur celui-ci</i></p> <p><i>Il lui apporte ensuite une technique de la multiplication à deux chiffres pour la seconde ligne ... xxx ... on ne sais pas s'il lui explique la signification de ce point de décalage des dizaines</i></p> <p><i>Il indique les opérations à mener pour terminer l'opération</i></p>	<p><i>Réponse concise...il aurait pu apporter à H la technique de la multiplication</i></p> <p><i>Il suit de près le cheminement de H à la fois sur le plan verbal et gestuel</i></p> <p><i>Position haute prise par le registre d'imposition, la prise de l'outil</i></p> <p><i>Il enchaîne des registres d'imposition : tu mets, maintenant tu fais, il prend son crayon...</i></p> <p><i>Il poursuit sur le registre d'imposition : tu mets, tu fais</i></p> <p><i>On ne sent pas d'écoute, d'adaptation aux difficultés réelles vécues par H...mais qui ne sont pas exprimées</i></p> <p><i>il termine par une question fermée qui ouvre peu de perspective</i></p>	<p>Il a déjà dû exprimer sa demande auparavant. Il calcule seul avec le regard de Tommy derrière lui. Il semble ne pas maîtriser les tables de multiplications car utilise encore l'addition. (7+7+7)</p> <p>Il donne le bon résultat à son calcul</p> <p>Il faut ce que lui propose T sans autre réaction</p> <p>Résolution de la seconde ligne qui ne pose pas de gros problèmes de calcul</p> <p>Il répond façon brève et positive à la question fermée de Tommy</p> <p>On ne sait pas si c'est vraiment compris</p>	<p>Il s'agit d'un travail qu'il aurait pu mener seul, la demande d'aide formulée montre donc un doute quant à la résolution de son opération ou du brevet général.</p> <p>Il n'écrit sur son cahier qu'après confirmation de T.</p> <p>Il faut de même pour l'action suivante</p> <p>Reprise de position par la prise de l'outil</p> <p>L'intervention de Tommy lui laisse peu de choix dans sa réponse. Il répond positivement sans avoir</p>

		<i>attitude confirmée par son départ précipité dès la réponse de Hamas</i>		vraiment le choix d'apporter une autre réponse
--	--	--	--	--

## ANNEXE 11a bis

# Exemple de brevet

Les brevets sont les compétences du programme de cycle 3. Ils sont définis dans le livret de formation de l'école.

### Brevet 2.1.4

#### **Trouve un titre pour chacun de ces articles de journaux :**

1 ...

*Tout fonctionne de nouveau à bord de Mir. La station orbitale russe, momentanément déséquilibrée a retrouvé le Nord. Après une journée d'inquiétude passée dans le noir, les trois cosmonautes ont retrouvé enfin la lumière. L'un d'entre eux avait malencontreusement débranché un câble vital reliant le tableau de bord aux ordinateurs de contrôle de la station.*

2 ...

*Après sept ans de guerre civile, le Liberia va connaître la paix. Cette guerre civile a fait plus de 150 000 morts sur 3 millions d'habitants et 700 000 personnes ont fui le pays entre 1989 et 1996. Le pays est épuisé mais enfin débarrassé de son dictateur. Des élections seront organisées prochainement pour désigner le prochain président de la république. Charles Taylor, chef du Front National Patriotique qui déclencha la guerre civile est candidat à cette élection. Beaucoup d'observateurs pensent qu'il est prêt à prendre le pouvoir par les armes s'il perd les élections.*

## ANNEXE 11c bis

# Fiche de travail du brevet « passé-composé »

travaillé dans la situation d'entraide n° 3



## 4.3.6 reconnaître et utiliser le passé composé.

Pré requis : 4.3.1 4.3.2

### Conseils :

**Le passé composé** comme l'imparfait sert à évoquer quelque chose qui se déroule avant le moment où l'on s'exprime. Pour former le **passé composé**, on utilise un auxiliaire conjugué au présent (être ou avoir) et le participe passé du verbe.

La plupart des verbes  
se conjuguent  
au passé composé  
avec l'auxiliaire **avoir**  
et quelques uns seulement  
avec l'auxiliaire **être**.

avec l'auxiliaire <b>avoir</b>	avec l'auxiliaire <b>être</b>
j'ai (+part.passé)	je suis (+part.passé)
tu as (+part.passé)	tu es (+part.passé)
il, elle, on a (+part.passé)	il, elle, on est (+part.passé)
nous avons (+part.passé)	nous sommes (+part.passé)
vous avez (+part.passé)	vous êtes (+part.passé)
ils, elles ont (+part.passé)	ils, elles sont (+part.passé)

### Exemples

A- *Ils ont pris.*

*"Ils ont pris" avant, c'est du **passé composé**.*

B- *Ils sont venus tous les jours.*

*"Ils sont venus" avant, c'est du **passé composé**.*

### Entraînement : (au brouillon)

1- Souligne les phrases au passé composé et compare avec ton camarade :

Nous écouterons - Il pleut - Sophie s'amusait - L'avion s'envole - Le renard sortit Il était une fois - Tu apprendras - Pierre s'en alla - Ils ont compris - Je jouerai  
Le train est passé - Elle est allée - Un chien aboya - Ils chantent - Le soleil brillait

2- Complète chaque phrase au passé composé et compare avec ton camarade :

Papa (scier) une planche pour me fabriquer une étagère.

Il (raboter) et (poncer) toutes les faces.

Il (percer) des trous pour les supports.

3- Faites-vous d'autres exercices du même genre :

### Test : (à faire et à corriger seul.)

#### Test 4.3.6

Complète les phrases au passé composé :

Jamais il n' (faire) attention en traversant!

Par beau temps, nous (prendre) nos vélos pour une promenade.

C'est pour cela que vous (venir) vous plaindre?

En toutes circonstance, il (tirer) son épingle du jeu.

ANNEXE 11f bis

## Fiche de travail du brevet « cercle »

travaillé dans la situation d'entraide n° 6

## 6.1.3 nommer et tracer le centre, le rayon et le diamètre du disque

### Conseils :

Tu dois apprendre à reconnaître et tracer le centre d'un disque, son rayon et son diamètre.

Tu peux penser à une roue de vélo pour tracer le rayon.

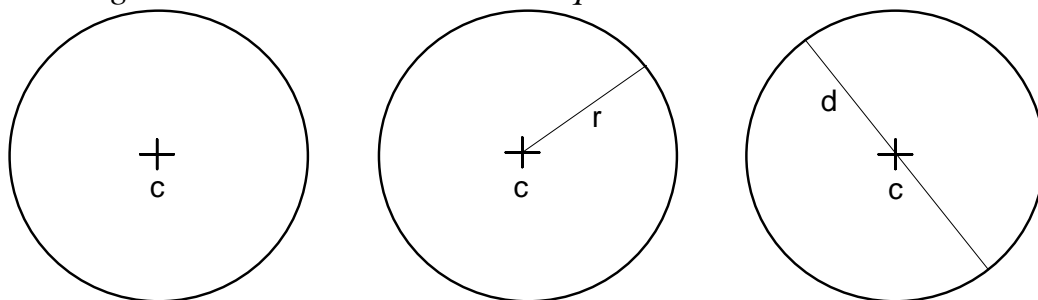
Le diamètre est en fait composé de deux rayons opposés.

### Exemples :

Le point **C** est le centre,

le segment **r** est le rayon

et le segment **d** est le diamètre du disque.



### Entraînement : (au brouillon)

- 1 - Trace un cercle et son centre et fais vérifier par un camarade :
- 2 - Trace un cercle et son rayon et fais vérifier par ton camarade :
- 3 - Trace un cercle et son diamètre et fais vérifier par ton camarade :
- 4 - Vous pouvez aussi vous entraîner avec la fiche soutien C.E.2 numéro 128.

### Test : (à faire et à corriger seul.)

#### Test 6.1.3

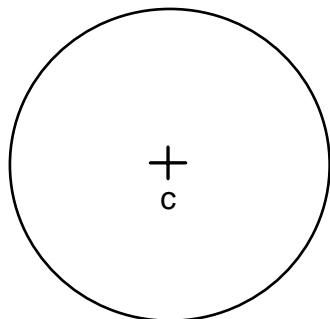
A - Trace un cercle et son centre :

B - Trace un cercle et son rayon :

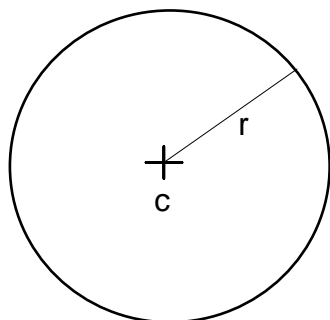
C - Trace un cercle et son diamètre :

### Correction du test 6.1.3

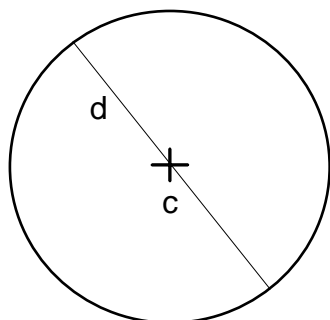
A - Trace un cercle et son centre :



B - Trace un cercle et son rayon :



C - Trace un cercle et son diamètre :



## The Language of Education

We are living through bewildering times where the conduct of education is concerned. There are deep problems that stem from many origins—principally from a changing society whose future shape we cannot foresee and for which it is difficult to prepare a new generation.

My topic, the language of education, may seem remote from the bewildering problems that rapid and turbulent change in our society have produced. But I shall try to show before I am done that it is not really so, that it is not so much scholarly fiddling while Rome burns to try to find a key to this crisis in the language of education. For at the heart of any social change one often finds fundamental changes in regard to our conceptions of knowledge and thought and learning, changes whose fulfillment is impeded and distorted by the way in which we talk about the world and think about it in the coin of that talk. My hope is that we may uncover some vexing issues of immediate and practical concern.

•••

I shall begin with a premise that is already familiar: that the medium of exchange in which education is conducted—language—can never be neutral, that it imposes a point of view not only about the world to which it refers but toward the use of mind in respect of this world. Language necessarily imposes a perspective in which things are viewed and a stance toward what we view. It is not just, in the shopworn phrase, that the medium is the message. The message itself may create

the reality that the message embodies and predispose those who hear it to think about it in a particular mode. If I had to choose a motto for what I have to say, it would be that one from Francis Bacon, used by Vygotsky, proclaiming that neither mind alone nor hand alone can accomplish much without the aids and tools that perfect them. And principal among these aids and tools are language and the canons of its use.

Most of our encounters with the world are not, as we have seen, direct encounters. Even our direct experiences, so called, are assigned for interpretation to ideas about cause and consequence, and the world that emerges for us is a conceptual world. When we are puzzled about what we encounter, we renegotiate its meaning in a manner that is concordant with what those around us believe.

If this is the basis for our understanding of the physical and biological worlds, how much truer it is of the social world in which we live. For, to sound another familiar theme, the "realities" of the society and of social life are themselves most often products of linguistic use as represented in such speech acts as promising, abjuring, legitimizing, christening, and so on. Once one takes the view that a culture itself comprises an ambiguous text that is constantly in need of interpretation by those who participate in it, then the constitutive role of language in creating social reality becomes a topic of practical concern.

So if one asks the question, where is the meaning of social concepts—in the world, in the meaner's head, or in interpersonal negotiation—one is compelled to answer that it is the last of these. Meaning is what we can agree upon or at least accept as a working basis for seeking agreement about the concept at hand. If one is arguing about social "realities" like democracy or equity or even gross national product, the reality is not the thing, not in the head, but in the act of arguing and negotiating about the meaning of such concepts. Social realities are not bricks that we trip over or bruise ourselves on when we lack at them, but the meanings that we achieve by the sharing of human cognitions.



A negotiatory or "hermeneutic" or transactional view of the kind I have been setting forth has deep and direct implications for the conduct of education. Let me try to state some of these in general terms and then to echo them in terms of more specific and practical matters concerned with schools and teaching.

The most general implication is that a culture is constantly in process of being recreated as it is interpreted and renegotiated by its members. In this view, a culture is as much a *forum* for negotiating and renegotiating meaning and for explicating action as it is a set of rules or specifications for action. Indeed, every culture maintains specialized institutions or occasions for intensifying this "forum-like" feature. Storytelling, theater, science, even jurisprudence are all techniques for intensifying this function—ways of exploring possible worlds out of the context of immediate need. Education is (or should be) one of the principal forums for performing this function—though it is often timid in doing so. It is the forum aspect of a culture that gives its participants a role in constantly making and remaking the culture—an *active* role as participants rather than as performing spectators who play out their canonical roles according to rule when the appropriate cues occur.

Perhaps there have been societies, at least for certain periods of time, that were "classically" traditional and in which one "derived" one's actions from a set of more or less fixed rules. I recall reading, almost with the pleasure one has in watching formal ballet, Marcel Granet's celebrated account of the classic Chinese family. The roles and obligations were as clearly and closely specified as the traditional Bolshoi choreography. But then I had the good fortune to become acquainted at the same time with John Fairbank's account of the extraordinary ease with which, in Chinese warlord politics, legitimacy and loyalty passed to the victor in the local politics of force, by whatever ghastliness victory had been won. I found myself concluding that "equilibrium" accounts of cultures are useful principally to guide the writing of older-style ethnographies or as political instruments for use by those in power to subjugate psychologically those who must be ruled.

It follows from this view of culture as a forum that induction into the culture through education, if it is to prepare the young for life as lived, should also partake of the spirit of a forum, of negotiation, of the recreating of meaning. But this conclusion runs counter to traditions of pedagogy that derive from another time, another interpretation of culture, another conception of authority—one that looked at the process of education as a *transmission* of knowledge and values by those who knew more to those who knew less and knew it less expertly. And at another level, it also rested on some presuppositions about the young as underprovided not only epistemically but deontically as

well—lacking in a sense of value propositions and a sense of the society. The young were not only underequipped with knowledge about the world, which needed to be imparted to them, but were also “lacking” in values. Their deficit has been variously accounted for psychologically, most of the secular theories being quite as compelling in their way as the earlier divine theories of Original Sin. In our time, for example, we have had theories of primary process based on the axiom that immaturity rests on an incapacity to delay gratification. Or, on the cognitive side, we have had the doctrine of egocentrism, which posited a lack of capacity to see the world from any perspective other than the one in which the child occupies the position of central planet around which all else revolves.

I do not wish to argue against any of these characterizations of the child, whether driven by Original Sin, by primary process, or by egocentrism. Let us assume that, in one degree or another, they are all “right.” That is to say, they are “right versions” (in Nelson Goodman’s sense) of the world of givens from which they take their start. So long as they begin with those givens and remain consistent with them, they cannot be faulted. But the point I want to make is not about their abstract truth but about their force as ideas shaping educational practice. All of them imply that there should be something rooted out, replaced or compensated. The pedagogy that resulted was some view of teaching as surgery, suppression, replacement, deficit filling, or some mix of them all. When “learning theory” emerged in this century, there was added to the list a further “method,” reinforcement: reward and punishment could become the levers of a new technology for accomplishing these ends.

Obviously there have been other voices, other “world versions,” and in this last generation they have swelled to a new and powerful chorus. But they have been, in the main, focused on the learning child and his needs as an autonomous learner—an extraordinarily important emphasis. Freud’s was among them, particularly his emphasis upon the autonomy of ego functioning and the achievement of freedom from excessive or conflicted drives. And surely Piaget must be counted a major force in this emphasis on learning as invention. What we still lack is a reasoned theory of how the negotiation of meaning as socially arrived at is to be interpreted as a pedagogical axiom, though there has been a beginning in the work of Vygotsky (as is seen in Chapter 5),

and in some contemporary theories like those of Michael Cole and Hugh Mehan. I shall come to them presently, but let me see first whether I can clear some preliminary ground.

## 20.

We need to turn back again to the functions of language, for they are central to the argument. Perhaps Michael Halliday provides the most complete catalogue. He divides functions into two superordinate classes—*pragmatic* and *mathetic*. In the former are such functions as the instrumental, regulatory, interactional, and personal, and to the mathetic he assigns the heuristic, imaginative, and informative functions. We need not unpack these in detail but note only that the class of pragmatic functions are concerned with orienting oneself toward others and using the tool of language to obtain the ends one seeks through affecting the actions and attitudes of others toward oneself and toward the world. The ensemble of mathetic functions serves a different order of function. The heuristic is the means for gaining information and correction from others; the imaginative function is the means whereby we create possible worlds and go beyond the immediately referential. The informative function is constructed on a base of intersubjective presupposition: that somebody has knowledge that I do not possess or that I have knowledge they do not possess, and that such imbalance can be dealt with by any act of talking or “telling.” There is perhaps one function, one originally elaborated by Roman Jakobson, that needs to be added to Halliday’s list—the metalinguistic function, or turning around on one’s use of language to examine or explicate it, as in the analytic mode of philosophers or linguists who look at expressions as if they were, so to speak, opaque objects to be examined in their own right rather than transparent windows through which we look out upon the world.

These functions provide us with useful tools for examining the language of education. Halliday remarks that it is the genius of lexicogrammatical language that it permits and requires the fulfilling of all of these functions simultaneously. They are inescapable. Even using the “unmarked” (or ritual zero) value of use of them marks a stance of the speaker toward the event being represented, toward the occasion of the utterance, and toward the manner in which the speaker expects the listener to view the world and use his mind. It is a subject that I

have explored in earlier chapters in discussing such “devices” as implicature, presuppositional triggering, and the imposition of perspective on scenes.

Let me give an example of stance in teacher talk, one drawn from Carol Feldman’s work. She was interested in the extent to which teachers’ stances toward their subject indicate some sense of the hypothetical nature of knowledge, its uncertainty, its invitation to further thought. She chose as an index the use of modal auxiliary markers in teachers’ talk to students and in their talk to each other in the staff room, distinguishing between expressions that contained modals of uncertainty and probability (like *might*, *would*, and so on) and expressions not so marked. Modals expressing a stance of uncertainty or doubt in teacher talk to teachers far outnumbered their occurrence in teacher talk to students. The world that the teachers were presenting to their students was a far more settled, far less hypothetical, far less negotiatory world than the one they were offering to their colleagues.

Stance marking in the speech of others gives us a clue about how to use our minds. I recall a teacher, her name was Miss Orcutt, who made the statement in class, “It is a very puzzling thing not that water turns to ice at 32 degrees Fahrenheit, but that it should change from a liquid into a solid.” She then went on to give us an intuitive account of Brownian movement and of molecules, expressing a sense of wonder that matched, indeed bettered, the sense of wonder I felt at that age (around ten) about everything I turned my mind to, including at the far reach such matters as light from extinguished stars still traveling toward us though their sources had been snuffed out. In effect, she was inviting me to extend *my* world of wonder to encompass *hers*. She was not just *informing* me. She was, rather, negotiating the world of wonder and possibility. Molecules, solids, liquids, movement were not facts; they were to be used in pondering and imagining. Miss Orcutt was the rarity. She was a human event, not a transmission device. It is not that my other teachers did not mark their stances. It was rather that their stances were so off-puttingly and barrenly informative. What was there to think about, even of Ethan Allen, except that he was what he was, a foxy mountair man. My chums and I fixed *our* stance to him all right: we incorporated him in our backyard play, created a Ticotderoga that had the school’s beat a mile, and to this day I remember

Each fact we encounter comes wrapped in stance marking. But take the next step. Some stance markings are invitations to the *us* thought, reflection, elaboration, fantasy. Let me put the matter in more formal terms. As John Searle puts it, it is the illocutionary *if* and not the locution that signifies the speaker’s intent. And if a teacher wishes to close down the process of wondering by flat declarations of fixed factuality, he or she can do so. The teacher can also *invite* a topic of locution to speculation and negotiation. To the *extent* that the materials of education are chosen for their amenability to imaginative transformation and are presented in a light to *invite* negotiation and speculation, to that extent education becomes a *part* of what I earlier called “culture making.” The pupil, in effect, becomes a party to the negotiatory process by which facts are created and interpreted. He becomes at once an agent of knowledge making as well as recipient of knowledge transmission.

Let me digress for a moment. Some years ago I wrote some insistent articles about the importance of discovery learning—learn on one’s own, or as Piaget put it later (and I think better), learn by inventing. What I am proposing here is an extension of that idea, better, a completion. My model of the child in those days was much in the tradition of the solo child mastering the world by representing it to himself in his own terms. In the intervening years I came increasingly to recognize that most learning in most settings is communal activity, a sharing of the culture. It is not just that the child must make his knowledge his own, but that he must make it his *or* a community of those who share his sense of belonging to a culture. It is this that leads me to emphasize not only discovery and invention but the importance of negotiating and sharing—in a word, of joint *co-*creating as an object of schooling and as an appropriate step on the way to becoming a member of the adult society in which one lives out life.



Much of the process of education consists of being able to distance oneself in some way from what one knows by being able to reflect on one’s own knowledge. In most contemporary theories of cognitive development, this has been taken to mean the achievement of



## Developmental Theory as Culture

Let me begin with what should by now seem a reasonable proposition. Theories of human development, once accepted into the prevailing culture, no longer operate simply as descriptions of human nature and its growth. By their nature, as accepted cultural representations, they, rather, give a social reality to the processes they seek to explicate and, to a degree, to the "facts" that they adduce in their support. It is much as a theory of property is constitutive of concepts like ownership, trespass, and inheritance. By so endowing them with social reality, we give them a practical embodiment as well. So there is not only "real property" but real estate agents, mortgage companies, and even protest novels like *The Grapes of Wrath*.

Theories of development, by their stipulations about human growth, also create rules and institutions that are just as compelling as mortgage companies: delinquency, truancy, "milestones of growth," national standards. Elections to the local school board are determined by whether the children of the community are achieving above or below national norms for reading. Norms, of course, are dependent on the theory of reading that is by now implicitly embodied in the institutionalized culture of school. In an even more emotionally beset domain, theory determines what we take to be the normal growth of sexuality in children. Though we are curiously insensitive about such an obvious point in our own culture, we accept it when we encounter it in the pages of Mead's *Coming of Age in Samoa* or of Malinowski's *Sexual Life of Savages*.

All of which is not to say that students of human development do not subject their ideas and hypotheses to empirical test in the usual way of scientists. Rather, it is in the nature of things that, once "findings" are accepted into the implicit knowledge that constitutes culture, once-scientific theories become as reality defining, prescriptive, and canonical as the folk-psychological theories they replaced.

Someone will object that a "tested" theory is *true*, while a folk theory is some compound of human wishes, fears, and habits. The distinction is important. But truth is better understood in Nelson Goodman's sense—as "rightness." The truth of theories of light—wave or corpuscular—is "true" only for particular contexts. That is their rightness. By the same token, the truths of theories of development are relative to the cultural contexts in which they are applied. But that relativity is not, as in physics, a question of logical consistency alone. Here it is also a question of congruence with values that prevail in the culture. It is this congruence that gives developmental theories—proposed initially as mere descriptions—a moral face once they have become embodied in the broader culture.

Human culture, of course, is one of the two ways by which "instructions" about how humans should grow are carried from one generation to the next—the other being the human genome. The plasticity of the human genome is such that there is no unique way in which it is realized, no way that is independent of opportunities provided by the culture into which an individual is born. Recall Sir Peter Medawar's *lon mat* about nature and nurture: each contributes 100 percent to the variance of the phenotype. Man is not free of *either* his genome *or* his culture. Human culture simply provides *ways* of development among the many that are made possible by our plastic genetic inheritance. Those ways are prescriptions about the canonical course of human growth. To say, then, that a theory of development is "culture free" is to make not a wrong claim, but an absurd one.

It is inevitable, then, that theories of human development are "sciences of the artificial" (in Herbert Simon's sense), however much they may also be descriptive of "nature." As such, they may with profit be examined in the same spirit in which an anthropologist studies, say, theories of ethnobotany or ethnomedicine to deepen his understanding of a culture in general or, for that matter, to deepen his understanding of a culture's way of dealing with nutrition or disease. It does

is a view of the nurturing of mind that fits, say, the Oxford tutorial system or the discussion methods of the elite academy far better than it fits the ordinary common school—whether in America, Cuba, or Russia. It gives heart to liberation ideologies by its concentration on the importance of a social support system for leading the child through the famous zone of proximal development. But it actually describes the method of the well-conceived tutorial or small discussion group.

Stephen Toulmin described Vygotsky as the Mozart of psychology, which surely captures his genius, his early prodigiousness, and his death. Unlike Mozart, he was not widely appreciated in his time. But if ever there is to be an age in which we cease thinking of the growth of mind as a lonely voyage of each on his own, one in which culture (in its old pejorative sense of “high culture”) is valued not only for its treasures but for its tool kit of procedures for achieving higher ground, then Vygotsky will be rediscovered. The irony, of course, is that his avowed impulse was Marxist. His ideas are in jeopardy again in the Soviet Union; they have never had a broad following elsewhere, though it begins to increase as his works are translated. He is certainly no Mozart where listeners are concerned! He is indeed a Sleeping Giant—perhaps as Carnot was for thermodynamics, unassimilated until the time came ripe, and then made a Founding Father.

28

The “cultural posture” of a theory of development is sometimes reflected in the place it assigns language in the growth process. I do not mean to make an obscure point. By a cultural posture I mean only the manner in which the theory relates the growing individual to the culture at large, since language is the coin in which that relationship is effected. The same claim could probably be made about the place of education in a theory of development (a point I made in passing in the preceding chapter). The role of language, however, is particularly interesting since it implies a view as well about the symbolic environment and how one is presumed to operate within it. Just as an example, it may well have been Pavlov’s recognition that a stimulus-substitution theory of conditioning could not cope with the impact of ideological revolution that led him to formulate the Second Signal System (discussed in Chapter 5). Though he held himself aloof from Soviet ideology, he obviously could not remain completely above the revolution

that was going on about him. There is no evidence that the Second Signal System was a “lackey” reaction on Pavlov’s part—indeed the Soviet authorities were courting him as a distinguished Nobel Laureate they were glad to have in their midst. Yet, seeing the changes that were being triggered by ideological doctrine (as well as by armed force), he must have sensed the limitation of his earlier views. Obviously this is a conjecture, but it leads me to look again at our three titans in a similar spirit.

We know already that Vygotsky adopted as one of his central metaphors the notion of two separate streams of development that flowed together: a stream of thought and a stream of language. Inner speech was for him a regulatory process that, in Dewey’s famous words, provided a means for sorting one’s thoughts about the world. And in a somewhat Deweyesque fashion, he also saw language as embodying cultural history. It was not surprising then that language could provide the way to “higher ground”—culturally as well as in abstract conceptual terms. And, of course, the “voyage across the Zone” through the tutorial process was made possible only by language.

Yet language served a much more progressive role for Vygotsky than being simply a vehicle for the transmission of cultural history. He was acquainted, as I noted in Chapter 5, with the Russian literary-linguistic tradition, from Baudouin de Courtenay through Jakobson and Bakhtin, in which the *generativeness* of language played such a central role not only in the contemporary sense of that term but also in the sense of being a “raiser of consciousness.” What could bespeak his concerns more clearly than the title of his major work: *Thought and Language*. For Vygotsky, language was an agent for altering the powers of thought—giving thought new means for explicating the world. In turn, language became the repository for new thoughts once achieved.

Freud, of course, formulated a theory that gave a new base to the old idea of the “talking cure.” Language was for him a battleground on which warring impulses fought for their claims. If Freud were remembered only for his daring interpretation of “slips of the tongue,” he would still go down in history as a great innovator. But, curiously, he gave little attention to language as such—to its generative powers, its powers of control, its role as a repository of cultural history. True to his archaeological conviction in the importance of finding and expos-

ing the remains of the early and archaic in the psychic, he turned his attention to the metaphoric in the conviction that this was the mode in which dreams and the unconscious spoke. The "instruction" that the patient receives at the start of his analysis is to "say whatever comes to mind," that by so doing, his troubled and repressed past will find expression. Dreams, too, were conceived as a language, which if read correctly revealed the patient's hidden agenda. So Freud's interest in language, for all his own sensitivities as a gifted writer and reader, was principally in its power to express the archaic and the repressed. Would he have approved of Lacan's "semiotization" of psychoanalysis? Probably not.

It is a pity that the inwardness of Freud's circle, so evident in Ernest Jones's biography, kept Freud so isolated from the philosophical debates of his Vienna. At very least he would have had antagonists on whom to sharpen his wits. For the Vienna Circle was in those years ridding out of philosophy all statements not subject to empirical or analytic verifiability: they were "nonsense," though as John Austin ruefully remarked they constituted three-quarters of what ordinary human beings said. Freud, of course, was arguing that such "nonsense" was what told us about human intentions and about the human condition. He might even have come to know more of an ex-Viennese, then removed to Cambridge: Ludwig Wittgenstein. Wittgenstein, not unlike Freud, saw the philosopher as "helping the fly out of the bottle." He conceived of language as expressing "language games," and these in turn expressed "forms of life," each to be understood in its own terms. Freud too, I think, saw language, whether spoken by patients on the couch or by the man in the street, as an expression of an inner life that had stabilized into neurosis or character. No surprise, then, that for him talk was both the vehicle for diagnosis and the medium for cure.

For Piaget, language *reflects* thought and does not determine it in any sense. That the internal logic of thought is expressed in language has no effect on the logic itself. The logic of concrete operations or of later formal operations is what keeps thought on the track, and these two logical systems are *structures d'ensemble* on their own, unaffected by the language in which they are expressed. In Piaget and Inhelder's book on the logic of the adolescent, they remark that ancient cultures may not have had formal operations. But the remark is more in the

spirit of discussing scientific progress (which Piaget saw as paralleling the course of the child's growth) than in appreciation of the enabling role of a culture's symbolic tool kit. If one already *had* formal operations—the capacity to operate directly on symbols rather than on what they refer to in the world—then and only then would a culture's stored knowledge be accessible. But at that, the stored knowledge and the notational system in which it was couched would not affect the nature of the thought processes of those who used them. Those were inherent, nurtured to their own form of maturity by the aliment of experience gained in action, not in talk.

Each view, then, expresses a cultural posture. Freud's expresses his "liberationism" through a strategy of outsmarting conventional language by "free" association. Piaget's expresses his faith in the inherent logic of thought and subordinates language to it. Vygotsky's gives language both a cultural past and a generative present, and assigns it a role as the nurse and tutor of thought. Freud faces the present from the past: growth is by freeing. Piaget respects the inviolate integrity of the present: growth is the nurturing of intrinsic logic. And Vygotsky turns the cultural past into the generative present by which we reach toward the future: growth is reaching.



Miracle that we should have had three such titans in a generation, and good fortune they were that divergent. If all three should succeed in recreating the culture, it will be the richer for their diversity, however discordant that diversity may become.

Yet, in spite of their greatness, each of our titans has come in for renewed attack; each is open to new criticism in the perspective of the changed culture that they helped to create. None of them can be said to have "settled into" the culture. Indeed, the contemporary attacks on all three of them might even be interpreted as a sign of their vigor, although it is now the vigor of the past rather than of the future. For it must surely be the case that effective innovators succeed not only by reshaping culture by their primary contribution, but by forcing a shape on the criticisms that eventually dislodge them. In Nelson Goodman's terms, once we take their once fresh innovations as our givens and then go beyond them, what remains behind is not them, but their effects "in the guts of the living." I think we can already see this "digestive"

process at work, and I would like to end this essay with a speculative diagnosis of how the impact of Freud, of Vygotsky, and of Piaget will fare in the future.

Take Freud first. He is already seen by many critics as a victim of the historicism that shaped his imagination. As in Amélie Rorty's account of the personae of literature (see Chapter 2), his world is peopled with *figures*: "their roles and their traits emerge from their place in an ancient narrative"—narratives of family and the plights it creates for the child. Donald Spence (whose book bears the revealing title *Narrative Truth and Historical Truth*) attacks Freud for his "archaeological premise": that therapy is accomplished through discovery of the traumas of one's past. Spence argues, instead, that what matters is that therapy permit the reconstruction of a life in the form of a narrative of the whole, and that a detailed archaeological reconstruction is in itself not the crucial matter. From another side comes the criticism that Freud's *figures* (again in Rorty's sense) are without sufficient selfhood. The revisions of Hans Kohut demand a place for considering how self develops, not simply how figures in the family plot manage to form their ego defenses. And in a related vein, Roy Schaller, seeking to reformulate the language of psychoanalysis, asks that patients use a language of action that includes within its scope a concept of responsibility for how one acts—again, in Rorty's terms, a move toward "selfhood." And in a perceptive essay, Henri Zukier complains that there is no concept of development in Freud save the repetition compulsion. In consequence, narrative-bound figures emerge, not individuals.

All of which does not diminish Freud or belittle his enormous influence. Rather, the criticisms speak to contemporary concerns that in some interesting way could not exist but for the sensibility that Freud's original formulations helped bring into existence. Freud's version of man's plight was a "right version" of a possible world for his time and place. A great part of the new sensibility depended for its growth upon the destruction of earlier forms of reticence—not only about sexuality, but also about subjectivity in general. It was that sensibility that helped create not only the writers—the Joyces, Gides, Becketts, Lawrences, Bellows—but also the readers whose virtual texts could be shaped by the novels they were reading. In the end, it was this new sensibility that rejected the classical Freudian image.

Or take Piaget. It is not unfair to say that he falls with structuralism—despite the powerful influence his structuralist views have had on our conception of the child's mind and, indeed, of mind in general. But again, structuralism brought about the sensibility that destroyed it. In linguistics, where it was born, it had an astonishingly illuminating effect—as in Saussure's insistence upon the semiotic interdependence of all elements of language within the system of language as a whole. But transposed to the human condition in the broad, it had glaring deficiencies, deficiencies that could not be suspected until the very idea of structure was applied. There was no place for use and intention, only for an analysis of the products of mind taken in the abstract. So there was no place for human dilemmas, for tragic plights, for local knowledge encapsulated in bias. Piaget's very *pygmy*, his "genetic epistemology," was insufficiently human: to trace the history of mathematics and science in the growth of the child's mind. But what light does that shed on the history of sensibility, of "madness," of alienation, or of passions? If Freud was *au fond* a moralist, as Philip Kieff argues so eloquently, was Piaget enough of a one? Can we understand the uneven bursts of moral passion or the rise of guile in human growth from his account of moral development? Even from within the Piagetian fold, the research of Kohlberg, Colby, and others points to the raggedness and irregularity of the so-called stages of moral development. Particularity, localness, context, historical opportunity, all play so large a role that it is embarrassing to have them outside Piaget's system rather than within. But they cannot fit within. Any more than "local expertise" with no overflow into "general intelligence" can be fitted into the Piagetian system of the stages of intellectual development. So in the system of moral development, there is no means of tracing the emergence of a Coriolanus, an Iago, a Lord Jim, any more than there is of tracing the emergence of an Einstein, a Bohr, or (in spite of Howard Gruber's fine book) of a Darwin. More modestly, the system failed to capture the particularity of Everyman's knowledge, the role of negotiations in establishing meaning, the tinkerer's way of encapsulating knowledge rather than generalizing it, the muddle of ordinary moral judgment. As a system, it (like Freud's) failed to yield a picture of self and of individuality. Yet, for all that, Piaget's accomplishments were gigantic. Deconstruction, well executed, elucidates the structures that

it modifies by analysis, even if in the end it replaces them. In the end, thanks to Piaget, we shall have a better sense of what self, what individuality, what local knowledge mean.

Of Vygotsky, we can sense already (though his impetus is far from spent) the kind of criticism that is rising. "It smacks so of twentieth-century liberalism," a literary critic friend said to me after I had put him on to Vygotsky. Is the Zone of Proximal Development always a blessing? May it not be the source of human vulnerability to persuasion, vulnerability because the learner begins without a proper basis for criticizing what is being "fed" to him by ones whose consciousness initially exceeds his own? Is higher ground better ground? Whose higher ground? And are those sociohistorical forces that shape the language that then shapes the minds of those who use it, are those forces always benign? The language, after all, is being reshaped by massive corporations, by police states, by those who would create an efficient European market or an invincible America living under a shield of lasers. Indeed, was not Vygotsky's famous example of conceptual development illustrated by how the mind improves when armed with the Marxist ideas of state? Yet, rather ironically in this case, it is Vygotsky's systematic analysis that, in the end, makes us most keenly aware of the dangers to which the critics of the future will address themselves.

But to say this much about Freud, Piaget, and Vygotsky and of the future of their impact is to say not quite enough. For I have not said anything about what seems to me to be at the heart of contemporary sensibility beyond what was put there by the insights of our three titans. We are living through a cultural revolution that shapes our image of the future in a way that nobody, however titanic, could have foreseen a half-century ago. It is a revolution whose shape we cannot sense, although we already sense its depth. We are in danger of annihilating ourselves with unthinkably powerful weapons, and we cannot bear to think about it directly, for there is nothing we seem able to do to control the danger. We are, in consequence, in deep malaise, a malaise of futurelessness. It is difficult for any theory of human development to gain a hold on the "cultural imagination" of those who dread that there may be no future. For a theory of development is, *par excellence*, a future topic.

Under such circumstances, what can we expect to emerge by way of

a theory of development that will be compelling enough to shape a new reality? For the time being, we will have modest theories, local in concern, free of grand concepts of future possibility: how to go from novice to expert in this domain, how to master that subject or that dilemma. These are the "domain specific" theories that are on the scene today. They have the virtue of fulfilling the daily needs of technical societies, providing "routine" futures. But I think this is a transition stage.

When and if we pass beyond the unspoken despair in which we are now living, when we feel we are again able to control the race to destruction, a new breed of developmental theory is likely to arise. It will be motivated by the question of how to create a new generation that can prevent the world from dissolving into chaos and destroying itself. I think that its central technical concern will be how to create in the young an appreciation of the fact that many worlds are possible, that meaning and reality are created and not discovered, that negotiation is the art of constructing new meanings by which individuals can regulate their relations with each other. It will not, I think, be an image of human development that locates all of the sources of change inside the individual, the solo child. For if we have learned anything from the dark passage in history through which we are now moving it is that man, surely, is not "an island, entire of itself" but a part of the culture that he inherits and then recreates. The power to recreate reality, to reinvent culture, we will come to recognize, is where a theory of development must begin its discussion of mind.