

Université de Nantes
U.F.R. Lettres et Langues
Département Sciences de l'Education

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

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

François LE MENAHEZE

2006

«Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente.»

St Exupéry



«Il se faut entraider, c'est la loi de la nature.»

La Fontaine



« Donner à l'entraide sa véritable dimension éthique et pédagogique c'est redonner du sens au savoir, à la volonté de savoir, et en faire un véritable outil de connaissance et de solidarité intellectuelle. »

Alain Marchive

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
1-INTRODUCTION	5
1.1 Notre positionnement de chercheur	7
1.2 Champ théorique de travail : la psychologie de l'éducation, les interactions	10
1.3 Objet de travail : l'entraide dans la classe Freinet	14
1.4 Problématique	14
2-LE CADRE THEORIQUE	17
2.1. La culture dans la classe, dans l'école	17
2.1.1 La culture, le milieu en tant qu'éléments constitutifs	17
2.1.2 Les relations, les interactions comme éléments incontournables	21
2.1.3 La place essentielle tenue par le langage	23
2.1.4 L'enjeu d'un enfant comme acteur	23
2.1.5 Le sens du métier d'enseignant	27
2.2 Vers une cartographie du concept d'entraide.....	31
3-CONTEXTE	36
3.1 Champ d'observation	36
3.1.1 L'école	37
3.1.2 Les classes observées	41

4-L'OBJECTIVATION DU MILIEU	42
4.1 Observations exploratoires	42
4.1.1 Premières observations	42
4.1.2 Premiers indicateurs	46
4.1.2.1 la durée de l'entraide	46
4.1.2.2 les déplacements	47
4.1.2.3 les objets de travail	48
4.1.3 Catégoriser les milieux-classes à travers l'entraide instituée	50
4.2 Vers une objectivation du milieu	54
4.3 Recueil des données et méthodologie	62
5-L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ : ELEMENTS CARACTERISTIQUES	
DE NOTRE MILIEU DANS LA RELATION D'ENTRAIDE	66
5.1. La centration sur l'objet de travail, le but	67
5.2. Régularités liées à la relation interpersonnelle	73
5.2.1 L'utilisation des dimensions de la relation	75
5.2.2 Une maîtrise de la gestion de la relation	81
5.2.3 La construction de savoir-faire relationnels	85
5.3. L'exploration par les objets du milieu	92
5.4. Des instruments de l'action des élèves.....	101
6-CONCLUSION	107
BIBLIOGRAPHIE.....	113
ANNEXES	sur second livret

1-INTRODUCTION

La scolarisation massive de ces dernières décennies a élevé le niveau général de formation de la population française. L'Éducation nationale est parvenue à ouvrir l'école au plus grand nombre tout en préservant les valeurs républicaines sur lesquelles elle s'est construite. Brucy et Ropé¹ parlent de « démocratisation quantitative », relative à une augmentation de niveau en référence à la réussite aux diplômes. Mais cette évolution n'a pas répondu à toutes les attentes et des questions restent à résoudre. Les fortes inégalités dans l'apprentissage des savoirs restent, par exemple, très présentes ; ces mêmes auteurs appellent l'école à une « démocratisation qualitative ». Un rapport de l'Inspection de l'administration de l'Éducation nationale le confirme « L'Éducation nationale a su ouvrir l'école au plus grand nombre mais elle n'a pas vraiment su réduire les disparités sociales. »² Ce rapport signale également trois autres questions non résolues : un échec scolaire qui reste très présent (stagnation du taux de réussite au baccalauréat, échecs nombreux en début d'université, disparités régionales, ...) ; des cloisonnements persistants entre les différents ordres d'enseignement d'où des difficultés de l'ordre de l'évaluation ; et, enfin, les problèmes d'incivilité, de déviance qui restent une réalité dans de nombreux établissements. On pourrait ajouter divers autres dysfonctionnements du système (absentéisme des élèves, manque de confiance en l'école, ...). Alain Warzée³ analyse ceux-ci en parlant de « phénomènes associés » renvoyant à la fois aux réalités socio-économiques et aux difficultés de l'institution scolaire à accueillir des publics hétérogènes.

Cette arrivée de nouveaux publics dans l'école a en effet entraîné des transformations du climat des classes et des relations pédagogiques. La prise en compte de cette hétérogénéité repositionne les responsabilités premières de l'école qui sont, du point de vue de Brucy et Ropé, « la transmission/appropriation des savoirs et savoir-faire auprès de tous les enfants... et la préoccupation des effets produits par la prolongation des parcours en terme de savoirs, savoir-faire et socialisation ».⁴

¹ Ropé F., Brucy G., *Suffit-il de scolariser ?*, Paris, Les éditions de l'Atelier, 200, p. 63.

² Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale, *Rapport général 2002*, la Documentation française, 2003, pp. 7-10.

³ Warzée Alain, in *Le système éducatif en France*, Toulemonde B. (Dir.), Paris : La Documentation française, Notices de la DF, 2003, notice 19, p. 163.

⁴ Op.cit., Ropé, Brucy, p. 100.

Le système éducatif est donc confronté à de nouveaux enjeux. Dans son introduction à l'ouvrage « Le système éducatif en France »⁵, Bernard Toulemonde en identifie trois : l'égalité des chances et la cohésion sociale, l'organisation elle-même de l'Éducation nationale et les questions pédagogiques et éducatives.

Dans le cadre de notre travail, nous nous centrerons sur ce dernier enjeu, en particulier à travers les relations pédagogiques et notamment les interactions dans la classe. Au regard des dernières études et des constats du « terrain pédagogique », le décalage constaté entre la culture scolaire, les attentes des jeunes et les besoins de la société ne fait que s'accroître ; on retrouve bien sûr les conséquences liées aux phénomènes d'échec scolaire, de montée de la violence au sein des établissements, d'absence de motivation et de responsabilisation de la part des élèves, ...

Dans la perspective d'une école tournée vers son avenir, B. Toulemonde nous pose une question essentielle « L'École saura-t-elle mieux motiver les élèves et les étudiants, leur redonner le goût du respect des règles collectives et de la prise de responsabilité et ...tirer profit des marges de liberté pédagogique qui lui sont données »⁶ ? On touche donc bien ici la question relative aux démarches pédagogiques et éducatives, celles qui doivent permettre aux jeunes, aux élèves de s'investir dans leurs apprentissages et dans leur future vie de citoyen.

De nombreux dispositifs institutionnels ont vu le jour pour tenter de prendre en compte ces phénomènes mais, comme le rappelle François Dubet en conclusion de l'ouvrage d'Agnès Van Zanten⁷, un certain immobilisme demeure chez les enseignants. « Le sentiment d'immobilisme tient surtout au fait que le monde enseignant s'adapte aux contraintes du métier bien plus qu'il ne s'engage dans un changement maîtrisé, dans un changement vécu comme le déroulement rationnel d'un projet ». Ces évolutions inéluctables de l'école doivent amener les enseignants, non seulement à s'adapter à celles-ci, mais à prendre réellement en compte ces changements. Il convient donc de réfléchir à de nouvelles organisations et démarches pédagogiques, mais aussi à d'autres types de relations, d'interactions au sein des classes et des établissements.

⁵ Toulemonde B., *Le système éducatif en France*, Paris : La Documentation française, Notices de la DF, 2003, p.3.

⁶ *ibid*, p. 3.

⁷ Dubet F., in *L'école, l'état des savoirs*, Van Zanten A. (Dir.), Paris, La Découverte, 2000, p. 411.

1.1 Notre positionnement de chercheur

J'ai été confronté aux évolutions et paradoxes qui ont traversé l'Ecole ces dernières décennies, étant moi-même enseignant en école élémentaire. Formé à l'Ecole Normale, confronté à des contextes et publics scolaires très divers (écoles rurales, milieu spécialisé, écoles urbaines, ZEP, ...), lassé de me retrouver face à des problématiques insolubles (passivité des élèves – manque d'intérêt, de sens – non résolution des difficultés des élèves – compétition mettant de côté les élèves les plus démunis, ...), j'ai été amené à m'engager au fil des années dans une transformation de l'Ecole. Ayant découvert lors de ma formation les grands pédagogues de ces derniers siècles, en particulier ceux liés à l'Education Nouvelle, j'y ai trouvé le sens que je cherchais à ce futur métier. Cette découverte m'amena rapidement à prendre conscience que je devais m'approprier cette formation. C'est ainsi que je fréquentai de plus en plus assidûment les classes Freinet de la région et le groupe départemental de l'ICEM.⁸ Mon engagement ne cessa plus depuis ce temps, et après des responsabilités départementales dans ce mouvement, je pris des responsabilités nationales comme membre du Conseil d'Animation de l'ICEM. Je reste encore aujourd'hui associé à ce CA et responsable des Éditions ICEM.

Ce parcours en tant qu'enseignant et militant pédagogique m'a amené à m'engager dans une équipe pédagogique et à « initier » une école Freinet dans le département. Le travail de construction de cette équipe m'a permis de franchir un cap dans ma pratique professionnelle et dans la diffusion de cette pédagogie. C'est ainsi que mon engagement dans la formation des futurs enseignants me parut être la voie à poursuivre pour, à la fois mutualiser des pratiques pédagogiques, qui de mon point de vue sont au cœur des enjeux actuels de l'Ecole, et ouvrir celles-ci à la connaissance des futurs enseignants. J'entrai alors dans la formation par l'obtention d'un statut de maître-formateur puis de formateur associé à l'IUFM. Il était alors temps pour moi de quitter cette équipe en tant que praticien. C'est vers cette école que je suis revenu depuis pour mener mes travaux, elle reste d'ailleurs le champ de pratique de notre présente recherche.

Parallèlement à ce parcours professionnel, j'ai poursuivi mes études et recherches afin de consolider des connaissances encore parcellaires dans le champ de l'éducation et de

⁸ ICEM. - Institut Coopératif de l'École Moderne (Association 1901) : Créé par Célestin Freinet en 1947, ce mouvement rassemble des enseignants, praticiens et chercheurs, dans des actions de formation initiale et continue, de recherche pédagogique, de production d'outils et de documents. Agréé par Jeunesse et Sport en 1991, ainsi que par le Ministère de l'Education nationale comme organisme de formation en 1995, l'ICEM est organisé en groupes départementaux et chantiers/secteurs de travail nationaux.

l'enseignement. L'effort de distanciation que je tente à travers cette recherche est l'occasion d'objectiver des pratiques maintenant largement éprouvées mais qui restent à observer, à analyser, à interpréter de manière plus distanciée, et scientifique, qu'à travers le prisme du regard du praticien et militant pédagogique.

La perspective de théorisation des pratiques a été largement évoquée dans la littérature scientifique ; Gaston Mialaret ne nous affirme-t'il pas qu'il convient d' « améliorer ce qui est, d'inventer de nouvelles formes d'action, le tout avec une attitude scientifique qui permet des contrôles et les communications afin que l'ensemble des éducateurs puisse profiter de tous les résultats acquis. »⁹. C'est le pas que d'autres ont aussi franchi dans le Mouvement Freinet ; je pense ici en particulier à des collègues praticiens-chercheurs, Jean Le Gal¹⁰ et André Mathieu¹¹, qui ont été pour moi depuis de nombreuses années des « aiguilleurs avertis » de mes propres expérimentations et recherches.

Nous ne pouvons cependant, comme nous le rappellent M. Altet, Cl. Blanchard-Laville et M. Bru,¹² nous contenter de travaux qui analysent et évaluent des méthodes, innovations et expérimentations pédagogiques, même si ces dernières ont montré des résultats importants. Ils ont ainsi décrit des modalités d'enseignement associées aux progressions des résultats, certains ayant même permis de mieux percevoir l' « effet-maître ». Nous pouvons également, dans cette perspective, évoquer les travaux de l'équipe de recherche THEODILE sur le Mode de travail pédagogique « Freinet »¹³ qui contribuent au débat sur les relations entre dispositifs d'enseignement et pratiques d'apprentissage, en particulier en « mettant à la disposition des chercheurs et des institutionnels un ensemble de données empiriques sur le MTP « Freinet », unique à ce jour et en permettant de dépasser le simple débat d'opinions. »¹⁴

Altet, Blanchard-Lavillet Bru nous proposent donc, dans le cadre d'une meilleure compréhension des pratiques enseignantes, de développer des recherches axées sur l'étude des processus interdépendants à l'œuvre dans la dynamique des rapports entre enseignement et

⁹ Mialaret G., La recherche scientifique et la pratique pédagogique, in *les Sciences de l'éducation* n°3-4 1968, Didier, p. 18.

¹⁰ Le Gal J., *Savoir écrire nos mots – esquisse d'une recherche sur la pédagogie de l'orthographe*, Thèse doctorat Caen (ss dir. Jean Vial), 1975.

¹¹ Mathieu A., *De la théorie démocratique à son essai d'application dans une école Freinet*, Thèse doctorat Bordeaux 2 (ss dir. Pierre Clanché), 2004.

¹² Altet M., Blanchard-Laville Cl., Bru M., A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004.

¹³ Carra C., Reuter Y., Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet », *Revue française de pédagogie*, n° 153, 2005.

¹⁴ Ibid, Carra et Reuter, 2005, p. 51.

apprentissage. « Sauf à admettre que l'apprentissage est la conséquence directe de l'enseignement qui le déterminerait en tous points, dans une perspective explicative, la question des relations entre enseignement et apprentissage reste entière »¹⁵. Il est alors question de prendre en compte les processus interactifs enseignement-apprentissage, ceci afin de mieux connaître les processus par lesquels les élèves s'engagent dans l'activité. Cette démarche, qui vise à la connaissance des processus, montre bien qu'on ne peut se contenter de recherches dites « processus-produit » comme l'affirment nos auteurs : « Considérer les performances et les progressions des élèves comme produit de l'enseignement sans chercher à savoir comment s'est déroulé l'apprentissage sous les conditions créées par l'enseignant fait non seulement courir le risque d'une attribution hasardeuse de l'origine de ces performances mais surtout, laisse sans ressource la tentative de comprendre comment se produisent les effets de l'enseignement »¹⁶. Cette recherche de compréhension des pratiques enseignantes montre, par exemple, que celles-ci s'organisent, se structurent aussi en situation et que diverses dimensions se conjuguent en permanence.

Les résultats des études invoquées ont montré, comme le soulignent Altet, Blanchard-Laville et Bru,¹⁷ que « des contextes caractérisés par une forte implication des élèves et par une construction très interactive des contenus d'apprentissage à travers les échanges entre enseignant et élèves créent les conditions les plus favorables ». Carra et Reuter apportent aussi des éléments montrant les effets positifs sur les dimensions étudiées (comportements, construction de valeurs, climat de travail, productions d'écrits, performances orales, apprentissages mathématiques, apprentissages scientifiques, ...)¹⁸. Mais pour rendre compte des pratiques enseignantes, nous devons nous garder d'avancer des conclusions générales devant ces résultats pour au contraire chercher à connaître la façon dont ces processus sont ou ne sont pas en relation. Nos auteurs nous invitent à « parvenir à la connaissance conjointe des processus organisateurs des pratiques d'enseignement, des processus d'apprentissage, des processus interactifs enseignement-apprentissage »¹⁹ pour engager une meilleure compréhension des effets des pratiques d'enseignement. Nous ne tenterons donc pas ici d'évaluer les effets d'une méthode mais bien de nous situer dans l'analyse d'une pratique pédagogique liée à notre terrain d'observation.

¹⁵ Ibid, Altet M., Blanchard-Laville Cl., Bru M., 2004, p. 76.

¹⁶ Ibid, Altet, Blanchard-Laville, Bru, p. 79.

¹⁷ Ibid, p. 82.

¹⁸ Ibid, Carra et Reuter, 2005, p. 47.

¹⁹ Ibid, Altet, Blanchard-Laville, Bru, p. 85.

1.2 Champ théorique de travail : la psychologie de l'éducation, les interactions

C'est dans ce cadre de mise à distance, d'analyse de pratiques que nous allons interroger la relation d'entraide dans la classe Freinet. Lorsque nous centrons notre étude sur cet objet de travail, nous avons en perspective d'explorer un milieu pédagogique particulier qui est ici la classe Freinet et qui engage dans son principe la collaboration mais aussi la réciprocité dans la reconnaissance des compétences de chacun des acteurs. Comme nous le rappelle Perrenoud, « l'important n'est pas qu'une interaction corresponde à un modèle idéal de relation sociale, mais qu'elle soit féconde du point de vue des apprentissages, autrement dit qu'elle soit stimulante, qu'elle incite à penser et à agir »²⁰. L'objet de notre travail est donc bien d'étudier en quoi ce milieu qui, dans son principe, peut aider à agir, et à penser, est amené à structurer, à organiser l'activité d'entraide. Nous allons ainsi interroger des pratiques inscrites dans ce milieu, dans ce courant pédagogique. Pour définir notre milieu de manière plus objective, nous nous appuyons sur les travaux menés dans la psychologie de l'éducation, en nous référant principalement aux travaux de Bruner et de Wallon.

Comme nous l'avons évoqué au début de notre introduction, de nouveaux enjeux pour l'école ont vu le jour, qui doivent prendre en compte des phénomènes plus ou moins récents en son sein. Face à une diversité croissante de profils et cursus d'élèves, elle doit s'adapter aux différents acteurs en présence et, pour cela, prendre appui de façon sans doute encore plus forte sur la communication, l'interaction, qui construit toute relation humaine. Les travaux menés par l'École de Palo Alto font référence en la matière ; la démarche repose sur un postulat essentiel « Il est impossible de ne pas communiquer, car il est impossible de ne pas avoir de comportement et que tout comportement est communication »²¹. A partir du moment où des individus sont en présence, une certaine forme de communication s'établit entre eux et les comportements de chacun dépendent de ceux des autres. Dans cette perspective, les interactions prennent une part essentielle, elles impliquent des relations mutuelles, des actions réciproques. E. Marc et D. Picard définissent d'ailleurs l'interaction comme « une séquence de messages échangés par des individus en relation réciproque »²². D'après le Robert, nous ne sommes pas loin de cette définition ; il s'agit d'« une aide mutuelle incluant

²⁰ Perrenoud Ph., « *Métier d'élève et sens du travail scolaire* », coll. « *Pédagogies* », Paris, ESF, 1994, p. 243.

²¹ Marc E., Picard D., *L'École de Palo Alto, un nouveau regard sur les relations humaines*, Retz, 2000, p. 37.

²² Ibid, Marc, Picard, p. 23.

un rapport de réciprocité et d'échange ». Beaudichon, Verba et Winnykammen²³ nous apportent des éléments complémentaires en définissant les interactions comme « des situations où les individus, en présence, ont une action réciproque l'un sur l'autre à propos d'un référent ou d'une réalisation partagée et par un canal accessible aux différents individus en présence ».

L'École de Palo Alto entraînera de nombreux courants qui, dans des champs divers, mettront l'interaction au cœur de leurs pratiques, de leurs travaux. Mais leurs préoccupations sont d'abord d'ordre thérapeutique et les troubles qui affectent l'individu résultent d'un dysfonctionnement du système relationnel global dans lequel l'individu est pris. Cette « théorie de la communication » s'inscrit dans un milieu appelé ici « contexte » et qui se traduit par « un cadre matériel, symbolique, un ensemble de normes culturelles et sociales, une institution... »²⁴ Dans les situations d'entraide que nous allons observer, organisées autour de dyades entre élèves, nous nous situons sur deux aspects essentiels du processus d'interaction, la symétrie et la complémentarité. C'est ce que nous confirment les travaux de Palo Alto « On peut considérer la structuration d'ensemble du processus d'interaction continu comme l'unité plus générale et la plus globale pour l'analyse de la symétrie et de la complémentarité »²⁵.

Dans la prise en compte des interactions au sein de la classe, nous nous appuyons également sur les travaux menés par Marguerite Altet qui définit l'enseignement comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves »²⁶. Elle situe cet apprentissage au cœur d'un processus enseignement-apprentissage dans lequel l'enseignant doit mettre en place des interactions constructives, significatives dans sa classe ; celles-ci permettent d'envisager l'élaboration d'un milieu dans lequel chacun peut prendre sa place et agir. Tardif et Lessard parlent de « trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique des événements en classe comme caractérisés par la multiplicité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, l'historicité ».²⁷ Ces interactions, évoquées ici, sont inscrites dans le fonctionnement de la classe, dans les routines quotidiennes mises en

²³ Beaudichon, Verba, Winnykammen, Interactions sociales et acquisition de connaissance chez l'enfant, *revue internationale de psychologie*, 1988, p. 32.

²⁴ Ibid p. 24.

²⁵ Watzlawick P, Weakland J., *Sur l'interaction - Palo Alto, une nouvelle thérapeutique*, éditions du Seuil, 1977, p. 106.

²⁶ Altet M., Comment interagissent enseignant et élèves en classe (*Note de synthèse*), *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994, p. 125.

²⁷ Tardif M. et Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : De Boeck université, ...

place. Les travaux menés dans ce champ de recherches ont éclairé la pratique pédagogique, en particulier sur le fonctionnement de la communication didactique et ses dysfonctionnements, mais aussi sur l'effet des interactions sociales dans le développement cognitif et l'apprentissage de l'élève en classe. M. Altet, en faisant justement l'état des travaux sur ce champ, évoque « des activités élèves transformées et médiatisées par les interactions enseignant-élèves »²⁸. Le processus d'enseignement-apprentissage est donc bien envisagé comme « une construction sociale basée sur les interactions entre enseignant et élèves, entre élèves, négociant leurs rôles mutuels, interactions qui sont les lieux et outils par lesquels s'élaborent les savoirs et les démarches intellectuelles ».²⁹ Les multiples interactions effectives au sein de la classe entre les différents acteurs en présence entraînent l'élaboration d'une culture commune, la construction d'un milieu. Les outils d'observation des situations développées se sont principalement centrés sur l'enseignant. M. Altet relève une lacune à cette analyse, en particulier celle qui « sous-estime l'existence des interactions propres aux élèves »³⁰. Celle-ci est confirmée par Alain Marchive³¹ qui, dans l'introduction à sa thèse sur « L'entraide entre élèves à l'école élémentaire », nous rappelle que « les interactions entre élèves ont longtemps été considérées comme secondaires, mineures, voire néfastes au développement des apprentissages ».

Pourtant, le champ de la psychologie travaille depuis longtemps sur la notion d'interaction, en particulier avec les travaux de G.H. Mead en psychologie sociale, mais aussi Piaget, Wallon et Vygotski, qui ont insisté sur le rôle des interactions sociales dans le développement intellectuel et social de l'enfant. Pour Mead, « c'est dans le cadre de l'expérience sociale, à travers la communication inter-individuelle, particulièrement langagière, que s'élaborerait la pensée » (*Mind, Self and Society*, p. 39). Il insiste sur l'importance de la communication, du rôle de chacun, de l'influence réciproque et de la construction d'une signification dans l'interaction. Plus récemment encore, le champ de la psychologie sociale et génétique, avec les travaux de A.N. Perret-Clermont³², et W. Doise, G. Mugny³³ a mis en évidence le rôle

²⁸ Altet, 1994, *ibid*, p.125.

²⁹ Altet M., *Approches plurielles du processus enseignement-apprentissage : l'action interactive de l'enseignant : identification des logiques en jeu*, *Congrès AECSE, Lille, Symposium »Recherches sur les pratiques enseignantes, sept. 2001.*

³⁰ Altet, 1994, *ibid*, p. 28.

³¹ Marchive A., *l'entraide à l'école élémentaire*, Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II, 1995, p. 11.

³² Perret-Clermont A.N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, éd. Peter Lang, 1979.

³³ Doise W, Mugny G., *Psychologie sociale et développement cognitif* », A. Colin, 1987.

fondamental de l'interaction sociale dans le développement de l'intelligence, notamment à travers le mécanisme et les dynamiques interactives du conflit socio-cognitif. Les recherches sur la communication sociale chez les jeunes enfants de J. Beaudichon³⁴, et ceux de F. Winnykamen³⁵ sur l'imitation, ont apporté des éléments significatifs concernant les rôles que sont amenées à jouer les interactions. Pour Winnykamen, l'imitation constitue une forme majeure du jeu interactif, même s'il n'en est pas le seul instrument d'apprentissage. En distinguant des mécanismes partiellement différents (imitations organisatrices, réciproques, imitations d'un modèle, imitation-modélisation), elle envisage l'imitation comme moyen d'acquisition des savoirs mais aussi de savoir-faire sociaux pouvant conduire à la coopération. Ces courants ont traversé l'institution scolaire ; les Instructions Officielles récentes de l'école (Loi d'orientation de 1989 - Programmes de 1995, de 2002) valorisent le rôle que peuvent tenir les interactions dans la classe, en particulier celles entre élèves. « ...des occasions de travail variées selon les besoins n'excluent pas les initiatives personnelles ...dans ces moments de travail différencié, des élèves eux-mêmes peuvent être mis en position de tuteurs par rapport à leurs camarades ... ils doivent être mis en situation de travailler selon des configurations multiples, entretenant les uns avec les autres des contacts de nature variée, assumant des rôles différents selon les moments et selon les disciplines : coopérer, aider, accepter d'être aidé... » (rapport Ferrier, 1998). Dans la même perspective, le bulletin officiel (n°42 - nov.2000) relatif aux « exploitations de l'évaluation nationale en CE2 » propose de mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées « en groupes de travail hétérogènes, certains enfants étant en situation d'approfondissement des apprentissages pour eux-mêmes tout en aidant leurs camarades ». Les programmes personnalisés d'aide et de progrès (remplacés depuis par les programmes personnalisés de réussite éducative – loi 2005) doivent « mettre en mouvement la compréhension et les acquisitions nouvelles par les questions des élèves, par les interactions qu'il induit entre enfants, le maître ne peut laisser l'enfant seul face à sa tâche ».

Les diverses influences nées de ces recherches, orientations, programmes font émerger des organisations de classes prenant en compte des pratiques telles que le travail en groupe, le tutorat, le parrainage, l'entraide en classe. Il apparaît également le fait que l'élève s'inscrit dans un processus de construction avec ses pairs, avec l'enseignant. C'est ce que nous évoquerons dans notre travail en nous appuyant sur les travaux menés dans ce champ et en

³⁴ Beaudichon, *La communication sociale chez l'enfant*, PUF, 1982.

³⁵ Winnykamen Fayda, *Apprendre en imitant ?*, PUF, 1990.

axant celui-ci sur les relations d'aide entre élèves, celles-ci étant révélatrices de ce qui se déroule au sein du milieu interactif qu'est la classe.

1.3 Objet de travail : l'entraide dans la classe Freinet

Les interactions effectives dans la relation d'entraide qui est présente dans notre milieu spécifique prend un sens particulier. Nous la définissons comme toute relation d'aide engagée librement entre élèves et liée à la volonté de parvenir à la maîtrise d'une tâche scolaire, d'un savoir-faire, d'un savoir. Elle s'inscrit dans la conception générale de coopération, un des principes fondateurs de la pédagogie Freinet, qui engage à la fois une organisation des situations d'apprentissage mais aussi des relations au sein du groupe d'acteurs. Elle engage des rapports d'interactions réciproques entre élèves dans lesquels joue l'alternance des rôles, rôle d'« aidé » pour celui qui demande, sollicite l'aide, rôle d'« aideur » pour celui qui répond à la demande, au besoin exprimé. Afin de clarifier les termes employés dans notre travail, nous garderons ces termes correspondants aux rôles joués dans la relation d'entraide. L'entraide pédagogique sur laquelle nous centrons notre travail est présente lorsqu'un élève est en mesure, par ses compétences particulières dans un domaine, par ses savoirs, d'aider un autre élève moins compétent que lui ou en difficulté provisoire.

Nos observations seront donc ciblées sur des situations amenant un élève à en solliciter un autre dans le cadre de ses activités quotidiennes dans la classe. Il s'avère que l'école a depuis longtemps été le terrain d'un certain nombre d'expériences, de recherches autour de cette possibilité donnée aux élèves d'apprendre à d'autres et d'apprendre des autres. Ce sont donc ces voies que nous allons explorer dans le cadre de notre travail.

1.4 Problématique

Nous considérons la pédagogie Freinet comme un « milieu », au sens de Wallon, qui l'envisage comme un espace permettant aux individus, aux groupes d'exister, de se construire à travers les interactions, les échanges. Nos premières observations exploratoires nous montrent l'importance que ce milieu peut jouer dans le cadre d'une culture construite dans la classe, dans l'école ; nous nous attachons donc à tenter de cerner le rôle joué par la culture de la classe, de l'école comme élément constitutif du milieu, et la manière dont il se traduit dans

les situations d'entraide observées dans les classes de notre corpus. On peut donc poser l'hypothèse que le milieu créé par la pédagogie, en particulier une pédagogie de type Freinet, influence les principaux acteurs, élèves et enseignants. La culture de l'école, de la classe, apparaissent comme des éléments constitutifs du milieu ; celui-ci semble avoir un poids déterminant sur les interactions vécues en classe et, par conséquent, sur la mise en place de l'entraide.

Notre travail tentera de repérer en quoi cette culture, le « milieu Freinet », peut devenir un instrument d'action, un instrument de l'activité de l'élève ; et réciproquement comment ce milieu se construit dans les échanges, dans l'entraide en classe.

Notre problématique est donc porteuse d'un certain nombre de questions :

Comment l'activité d'entraide révèle un milieu de travail ? De quelle manière les situations d'entraide révèlent l'élaboration d'un milieu de travail ? Comment ce milieu agit sur les élèves ? En quoi la connaissance du milieu pour les élèves agit sur les situations d'entraide ?

Nous développerons notre travail en plusieurs parties. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'idée de milieu, de culture, afin de voir en quoi celui-ci peut influencer les interactions au sein du groupe-classe. Dans la poursuite de la définition de notre cadre théorique, nous préciserons le champ conceptuel sur lequel nous nous appuyons pour notre objet de travail qu'est l'entraide. Nous tenterons de dresser une cartographie de notre concept d'entraide sachant qu'il s'agit de pratiques utilisées dans de nombreux secteurs d'application et d'institutions. Elles révèlent donc des profils très divers mais sans aucun doute également des points communs importants.

Nous préciserons ensuite le contexte de notre travail, en particulier notre champ d'observation. Afin de mieux comprendre l'organisation, le fonctionnement de la relation d'entraide dans la classe, nous avons privilégié un milieu pédagogique spécifique qui est la classe Freinet. Pour réaliser ce travail, nous avons mené nos observations dans une école élémentaire travaillant en pédagogie Freinet. Nous en décrirons ses principes essentiels d'organisation, nous présenterons également notre corpus de classes dans lesquelles se tiendront nos observations. Après avoir mené un certain nombre d'observations exploratoires, nous tenterons d'objectiver notre milieu à travers une enquête comparative menée dans un milieu scolaire « traditionnel » et une enquête menée auprès des élèves des classes observées. Notre recueil de données sera formé d'une douzaine de situations d'entraide qui composent notre corpus ; nous l'analyserons en prenant appui sur des indicateurs linguistiques. Nous

tenterons ainsi de dégager quelques éléments de réponse à notre problématique pour ouvrir sur des perspectives et des pistes éventuelles d'approfondissement.

2. LE CADRE THEORIQUE

2.1 La culture dans l'école, dans la classe

Dans le cadre de cette étude nous nous intéressons à l'idée de milieu, de culture. Elle nous apparaît en effet essentielle comme élément constitutif de tout groupe, en particulier dans l'espace scolaire. Nous partons de l'hypothèse que le milieu que nous étudions est la pédagogie du type de celle que nous observons, la pédagogie Freinet. Nous pensons que le milieu exerce des influences fortes sur les interactions effectives au sein du groupe-classe. Nous ciblons, dans ce travail sur l'entraide, les interactions au sein du groupe de pairs, entre élèves. Même si l'on connaît le poids de l'action de l'enseignant, que nous évoquons par ailleurs, notre objet de travail nous amène à focaliser nos observations sur les interactions entre élèves.

2.1.1 La culture, le milieu en tant qu'éléments constitutifs

Nous nous situons dans la perspective des auteurs qui ont mis l'accent sur le rôle que joue le milieu dans le développement de l'enfant et la place que peut y prendre la culture environnante. Nous prendrons ici le point de vue de l'école, de la culture scolaire, de ce milieu spécifique qui engage des élèves dans le cadre scolaire, à évoluer ensemble durant nombre d'années dans un milieu-classe, au sein d'un milieu-école qui se fait et se défait au gré des constitutions de groupes et des rencontres. Nous nous appuierons en particulier sur les travaux de Jérôme Bruner et Henri Wallon, auteurs les plus largement reconnus lorsqu'on évoque ces champs de recherche. « L'enfant ne s'introduit pas dans la vie de son groupe comme un ensemble particulier et autistique de processus primaires. Il participe d'emblée à un vaste processus public où se négocient publiquement les significations. » nous affirme Bruner.³⁶ L'entrée de l'enfant dans un groupe, dans une communauté scolaire va l'engager d'emblée dans un milieu qui est déjà porteur de significations et auquel il va donner du sens pour lui-même. L'école, la classe dans laquelle il entre, compte déjà nombre de manières de faire, de penser, de par son histoire, son vécu, l'expérience de l'enseignant, les expériences

³⁶ Bruner J., *...car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution culturelle à la psychologie culturelle*, Paris : Eshel, 1991, p. 28.

vécues de chacun des acteurs. Elle engage des actions de solidarité, d'émulation au sein du groupe qui se reconstitue. On pourra d'ailleurs s'interroger, par la suite, sur la façon dont l'enfant s'engage dans ce milieu, dans la construction de ses nouvelles relations d'apprentissages multiples, en particulier par exemple lorsque des élèves découvrent une nouvelle école, une nouvelle classe.

Bautier et Rochex dans leur ouvrage consacré à Wallon³⁷, reprennent cette idée chère à ce dernier, l'école comme milieu dans lequel l'enfant puisse se déprendre de ses appartenances. L'école est alors considérée comme un espace qui permet aux individus, aux groupes de se construire, de se défaire, d'exister, un lieu où « se poursuivent des existences individuelles. » Il ne s'agit donc pas de nier le rôle que l'individu peut prendre mais considérer que ce milieu sera constitutif des interactions à travers lesquelles l'enfant va se construire. « L'école n'est pas un groupe en particulier mais plutôt un milieu où peuvent se constituer des groupes, de tendances variables et qui peuvent être soit en harmonie soit en opposition avec ses buts. »³⁸ L'école est un milieu fonctionnel où se rencontrent et se confrontent des enfants appartenant à des milieux de vie différents ; les échanges occasionnés vont constituer une fonction psychologique pour l'enfant et lui permettre de s'investir dans des activités, des domaines différents, ils contribuent ainsi à son émancipation. L'école est donc en elle-même un milieu dans lequel le groupe, les groupes vont exister, se construire.

Le but de l'école, via les objectifs définis à travers les textes officiels, est bien de faire acquérir les mêmes connaissances à tous au nom d'un programme unifié nationalement et qui garantit les apprentissages fondamentaux. Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, les derniers textes en la matière (loi d'orientation, programmes 2002) montrent que se jouent d'autres valeurs reconnues maintenant au sein même de l'école, celles qui s'opèrent à travers les compétences transversales, relatives à la maîtrise des langages mais aussi celles liées à l'ouverture culturelle qui s'est développée dans l'école. « L'école ne peut jamais être considérée comme culturellement libre. Ce qu'elle enseigne, les modes de pensée et les registres langagiers qu'elle valorise chez ses élèves, rien de tout cela ne peut être isolé de la manière dont cette école est située dans la vie et la culture de ceux qui étudient. Le programme d'une école ne se réduit pas aux disciplines scolaires qu'elle enseigne. La discipline principale d'une école, vue sous l'angle culturel, c'est l'école elle-même. C'est ainsi que la plupart des élèves la vivent, et c'est cela qui détermine le sens qu'elle a pour

³⁷ Bautier E., Rochex J.-Y., *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris : Hachette Education, Portraits d'éducateurs., 1999.

³⁸ *ibid.*, p. 128.

eux ».³⁹ La prégnance de la culture, que soulève ici Bruner, montre qu'on ne peut penser l'école, et l'enfant à l'école, comme étranger à ce processus mais bien intégré pleinement à cette dimension. La place accordée aux interactions entre les acteurs et l'école prend une place prépondérante. Elle fait émerger des modalités d'adaptation réciproque ; on y perçoit également le sens qu'elle peut prendre pour certains enfants, en particulier pour ceux issus de milieux « distanciés culturellement » de l'école. Bruner caractérise aussi l'école comme « un ensemble de ressources interprétatives, une boîte à outils composée de techniques et de procédures permettant de comprendre et de gérer notre monde ».⁴⁰

Nous sommes dans l'idée de l'éducation, de l'école, comme lieu de développement de l'individu, comme moyen d'entrer dans cette « culture qui donne forme à l'esprit », idée chère à Bruner. Cette culture sera donc formée des valeurs attachées aux modes de vie inhérents à l'école mais aussi à l'interaction des différents modes de vie dépendants de celle-ci. « L'une des fonctions de l'éducation est de doter les êtres humains de systèmes symboliques qui leur permettront de se transcender afin de comprendre les valeurs inscrites dans cette culture mais aussi les outils qu'elle comporte. »⁴¹

Wallon reprend l'idée que tout milieu s'inscrit dans la durée, dans l'histoire, dans une construction et donc dans des transformations liées aux multiples interactions sociales. « Le milieu humain n'est pas (n'est plus) un milieu naturel, mais un milieu culturel et technique, milieu social façonné et transformé par l'histoire humaine. »⁴² C'est ce qui fait trace dans l'évolution humaine, ce qui inscrit chacun dans une humanité, dans une culture, avec toutes les contraintes que cela représente mais aussi toutes les possibilités d'agir.

Wallon, en oeuvrant longuement pour la démocratisation de l'enseignement, se situe dans le cadre d'une école qui recherche en permanence « une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation ».⁴³ Par là même, il donne un rôle essentiel à l'école. Il parle de « scolarisation culturelle », celle qui permettra à chaque enfant de développer ses curiosités, ses intérêts, de s'ouvrir à la connaissance, au monde qui l'entoure, à la vie. Il défend le droit pour tous à une culture commune, une culture fondée sur le partage des connaissances et non « pensée sur le seul modèle de la culture scolaire traditionnelle et de ses modes de

³⁹ Bruner J., *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz, 1996, p. 45.

⁴⁰ *ibid*, p. 124.

⁴¹ Bruner J., *ibid*

⁴² Bautier E., Rochex J.-Y., *opus cit.*, 1999, p. 124.

⁴³ Mialaret G., *Le Plan Langevin-Wallon*, Paris, PUF, in préface, 1997.

transmission, héritées d'un système éducatif élitiste ». ⁴⁴ Le contexte, induit par ce milieu culturel que représente l'école, la classe, permet de nous situer dans le cadre d'une école défendant par son existence un certain nombre de valeurs éthiques. Mais elle s'engage aussi par le choix d'une école dans laquelle se construisent quotidiennement ces valeurs. Celles-ci seront elles-mêmes déclinées en pratiques et activités qui vont engager chaque enfant, et l'enseignant, à se situer dans une logique de coopération, d'entraide et donc à des valeurs de solidarité, de fraternité. Cette ambition de justice, de droit pour tous à une culture commune nous rappelle les débats actuels sur l'école : le rapport Thélot (2004) avec l'objectif de socle commun, la loi d'orientation pour l'avenir de l'école (2005) avec l'idée de culture commune, le débat sur la discrimination positive à l'école, l'apprentissage à 14 ans ... Il va donc sans dire que cette question reste d'une actualité brûlante pour l'école et son avenir d'où l'intérêt de remettre à jour les recherches déjà menées en ce sens.

Mais Wallon ne nous invite t'il pas déjà à dépasser les fausses oppositions entre socialisation et apprentissages ? Entre épanouissement et acculturation ? Entre pédagogues et républicains ? « Pour mettre au centre de l'action et de la réflexion éducatives, non l'enfant ou l'élève, mais son devenir, son lendemain et donc l'activité qui lui permettra de se dépasser, pour le penser... comme l'anticipation de cet « appel du culturel » qu'exercent sur lui les différents milieux et domaines de vie » ⁴⁵.

Afin d'approfondir quelques points-clés apparus dans ce tour d'horizon comme éléments constitutifs de l'école mais aussi comme points d'appui essentiels à notre objet de recherche, nous reprendrons ceux-ci tels qu'ils nous semblent interagir :

- Les relations, les interactions comme éléments incontournables ;
- La place essentielle tenue par le langage ;
- L'enjeu d'un enfant en tant qu'acteur ;
- le sens du métier d'enseignant ;

⁴⁴ Bautier E., Rochex J.-Y., opus cit., 1999., p. 120.

⁴⁵ ibid, p. 132.

2.1.2 Les relations, les interactions comme éléments incontournables

Les relations, les interactions multiples que nous avons pu observer en abordant ce concept de milieu, de culture au sein de l'école nous amènent à penser que celles-ci jouent un rôle essentiel.

« C'est en terme de relations qu'il faut penser, dès lors qu'est en jeu un être vivant, et plus encore un sujet. Un être vivant n'est pas situé dans un environnement, il est en relation avec un « milieu ». Il est biologiquement ouvert sur le milieu, tourné vers lui, il s'en nourrit, se l'assimile, de sorte que ce qui était élément du milieu devient ressource du vivant. Inversement, le milieu n'est pas une somme de données physico-chimiques mais un ensemble de significations vitales »⁴⁶. C'est ainsi que Bernard Charlot situe la relation au milieu comme fondement du développement du sujet, non comme élément parmi d'autres mais en tant que « co-opérant », l'un n'existant que par rapport à l'autre.

Wallon insiste sur l'importance du milieu social, de l'ambiance humaine, sur le rôle que tient autrui dans le développement du sujet. Et dans ce rapport de l'enfant à son milieu, il ne s'agit pas d'une simple succession de phases mais d'une dynamique d'actions et réactions, d'interactions multiples qui vont lui permettre de se construire. Celles-ci s'équilibrent entre expression nécessaire, nécessité intime propre à l'enfant, contingences extérieures et contraintes du milieu propres à l'aider dans son développement. « L'accès à ce qui permet l'appropriation du monde extérieur est toujours médiatisé par les relations et les mouvements tournés vers les personnes. Mais c'est par l'interprétation que leur confère autrui que ces mouvements et relations vont prendre forme et contenu, vont se constituer et se développer. »⁴⁷ On peut sans doute évoquer, comme le propose Wallon, un système de relations entre l'enfant et le milieu et ce sont ces interactions qui les font se spécifier réciproquement. Ces influences mutuelles sont évidemment dépendantes des individualités en présence des différents types de rapports sociaux (prégnance, soumission, ...). On ne peut donc séparer, opposer l'enfant à son milieu. On ne peut distinguer les activités réalisées, les contraintes rencontrées et ce qui appartiendrait au développement spontané. Bruner confirme cette importance de la relation à autrui. « C'est pour l'essentiel au travers de l'interaction

⁴⁶ Charlot B., *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Poche Education, 1997, p. 90.

⁴⁷ Bautier E., Rochex J.-Y., opus cit., 1999, p. 23.

avec autrui que les enfants découvrent en quoi consiste la culture dans laquelle ils évoluent et comment elle conçoit le monde ». ⁴⁸

Ce type de relation est bien sûr à compléter dans le cadre de l'école au sein du groupe-classe et donc des influences que nous pouvons envisager avec le groupe de pairs. C'est ce que Bruner entend par le caractère situé de l'école, de l'apprentissage scolaire. « L'une des propositions les plus radicales qui soient apparues à partir de l'approche de l'éducation en terme de psychologie culturelle est que la classe peut être repensée pour en faire une sous-communauté de ce type, où les apprenants entrent dans cet échange mutuel et où l'enseignant orchestre les choses. »⁴⁹ L'effet des différentes interactions qui engagent l'enfant à travers l'importance du groupe, des pairs paraît donc jouer un rôle majeur dans cette interaction avec le milieu. « L'intérêt de la notion de milieu réside dans le fait qu'elle ne limite pas l'environnement de l'enfant à son milieu familial mais l'étend à l'ensemble des situations sociales dans lesquelles il agit et interagit, les groupes de pairs apparaissent ainsi aussi importants que la famille ou le maître. »⁵⁰ Les interactions multiples, les influences réciproques qui se jouent dans un groupe-classe, dans un groupe-école vont permettre à l'enfant de se « façonner » grâce à ce milieu, de se construire une pensée propre, une conscience individuelle par l'ambiance collective que représente un groupe identifié à l'école. Wallon nous rappelle que c'est souvent favoriser l'instruction de l'enfant que de développer simultanément ses aptitudes sociales. Le rôle du groupe est donc essentiel à cette construction. Il est amené à faire cheminer la pensée de chacun, ses aptitudes sociales, cognitives. « Le groupe est indispensable à l'enfant non seulement dans son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre ...il ne peut s'agréger au groupe qu'en entrant dans sa structure, en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits et défaillances »⁵¹. Le groupe devient donc l'initiateur de pratiques sociales, son existence ne se repose pas sur les seules relations affectives mais impose des obligations définies.

Dans le cadre de notre travail, les interactions au sein du groupe de pairs prennent une place essentielle. Nos observations s'appuient en effet sur celles-ci, sur les relations d'entraide s'établissant dans un aller-retour permanent entre élèves au cœur des pratiques quotidiennes

⁴⁸ Bruner J., opus cit., Paris : Retz, 1996, p. 37.

⁴⁹ Bruner J., opus cit., Paris : Retz, 1996, p. 39.

⁵⁰ Bautier E., Rochex J.-Y., opus cit., 1999, p. 5.

⁵¹ Wallon, *Les Origines de la pensée chez l'enfant* », opus cit. , p. 249.

d'une classe Freinet. Un élément prend une place déterminante dans ce processus, il s'agit du langage. Le langage adressé, échangé est un facteur déterminant de ces relations d'entraide. C'est un point que nous allons explorer maintenant.

2.1.3 La place essentielle tenue par le langage

Il paraît évident que la place que tiennent les relations, les interactions nous amène à soulever les rôles tenus par le langage dans ce processus. Toute production de discours dépend du développement de la culture dans laquelle il s'origine et de l'activité de pensée de celui qui parle. Nous sommes dans un rapport dialectique entre langage, pensée et milieu. L'échange dialogique est pour Wallon le premier lieu où s'élabore et se développe la pensée. Il s'inscrit dans la sphère sociale à travers les interactions enfants-enfants et adultes-enfants, mais aussi dans l'élaboration de soi et l'activité de connaissance. « Etant d'origine sociale le langage introduit dans la conscience impose aux données de la conscience les cadres de conventions ou d'expériences traditionnelles qui relèvent du groupe et de sa vie collective. »⁵² Il est en effet porteur d'un outillage intellectuel élaboré dans une culture tout au long de son histoire. Comme Bautier et Rochex le font remarquer dans leur ouvrage sur Wallon, nous nous situons dans une conception du langage proche de celles de Vygotski et de Bruner. « C'est donc un renversement d'une conception du langage comme expression d'une pensée déjà constituée, et dont il serait le vecteur vers une conception du langage comme permettant au contraire son développement. »⁵³ Le langage assure une fonction symbolique et engage l'expression de la pensée, il permet également son développement grâce aux multiples interactions au sein du groupe de pairs et avec l'enseignant. Bruner confirme cet aspect à travers le rôle du langage qu'il envisage comme soutien d'une pensée, aide au développement de la pensée de l'enfant, du groupe en présence. « C'est parce que le langage est, dans les formes et les catégories qu'il utilise, le produit du développement de la culture. »⁵⁴ Le développement mental de l'enfant est indissociable de ses relations sociales. Il s'agit à la fois de tout le travail mené à travers l'activité langagière quotidienne au sein de l'école, de la classe et du rôle que tient le langage dans la construction des apprentissages. Il est à rappeler que l'activité langagière est

⁵² Wallon H., *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie sensible*. Paris, Flammarion, Paris, Flammarion, 1942, rééd. 1978, p. 147.

⁵³ Bautier E., Rochex J.-Y., *opus cit.*, 1999, p. 50.

⁵⁴ Bruner J., *opus cit.*, Paris : Eshel, 1991, p. 28.

devenue, à travers les objectifs prioritaires de l'Éducation nationale (depuis les programmes de 2002), un des points à développer au sein de l'école : développement des pratiques de l'oral, compétences concernant la maîtrise des langages,

Dans son ouvrage « *Actual minds, possible words* » (voir en annexe 12, pp. 116-124 : extraits des parties 9 et 10 « *The Language of Education* » et « *Developmental Theory as Culture* »), Bruner évoque dans la place donnée au langage le terme de posture culturelle à travers l'implication de l'individu dans son environnement, en particulier son environnement symbolique. « The role of language is particularly interesting since it implies a view as well about symbolic environment and how one is presumed to operate within it. »⁵⁵ Pour lui, l'enjeu de la négociation par le langage est essentiel, elle engage l'individu à réguler ses relations, sa pensée. « Negotiation is the art of constructing new meanings by which individuals can regulate their relations with each other. »⁵⁶ C'est donc en partageant le résultat des réflexions que l'individu devient membre de la communauté qui crée la culture. Bruner se réfère d'ailleurs à Vygotski dans son exploration du langage. C'est ainsi que le langage donne corps à l'histoire culturelle de l'individu. « It's was not surprising then that language could provide the way to "higher ground" – culturally as well as an abstract conceptual terms. And, of course, the "voyage across the Zone" through the tutorial process was made possible only by language. »⁵⁷ Le langage n'a plus alors comme rôle unique de transmettre mais de donner à la pensée des moyens d'explication du monde et d'élaboration d'une nouvelle pensée.

Bruner entend le langage comme le « médium » des échanges ; pour lui, il ne peut être neutre car il impose une perspective, un point de vue sur le monde, il permet d'utiliser sa pensée face à ce monde. « The medium of exchange in which education is conducted – language – can never be neutral, it imposes a point of view about the world ... »⁵⁸ Il distingue deux grandes fonctions au langage, celle qu'il nomme pragmatique, orientée vers les autres, se constituant comme outil de recherche, et une fonction informative, imaginative, qui envisage des moyens pour obtenir de l'information. Dans cette partie sur le langage de l'éducation, Bruner évoque

⁵⁵ « Le rôle du langage est particulièrement intéressant puisqu'il implique de regarder l'environnement symbolique et comment les individus agissent à l'intérieur de cet environnement. » : Bruner J., *Actual minds, possible words*, USA, Library of congress, Harvard University Press, 1986, p. 142.

⁵⁶ « La négociation est l'art de construire de nouvelles significations pour réguler leurs relations. » : Ibid, p. 149.

⁵⁷ « Ce n'est pas surprenant que le langage pouvait ouvrir la porte vers le « niveau supérieur » aussi bien culturellement que dans les termes conceptuels et bien sûr le « voyage à travers la zone » grâce aux processus tutoriels étant rendus possibles uniquement par le langage. » : Ibid, p. 143.

⁵⁸ « Le médium des échanges par lequel on mène l'éducation, le langage, ne peut jamais être neutre, il impose un point de vue sur le monde... » : Ibid, p. 121.

également le rôle qu'est amené à tenir l'enseignant, notamment à travers les interactions menées avec les élèves dans les processus de négociation. « The teacher can also open wide a topic of locution to speculation and negotiation... the pupil 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 a recipient of knowledge transmission. »⁵⁹ Mais il s'avère alors que les élèves sont eux-mêmes amenés à devenir de réels acteurs dans les processus de négociation, et par là même dans la construction du savoir. Pour lui, le langage exprime aussi des attitudes qui vont s'exprimer dans la réflexion critique, dans des interventions métacognitives.

Dans la perspective pragmatique aperçue chez Bruner et dans laquelle s'inscrivent les travaux de Kerbrat-Orecchioni⁶⁰, le langage est entendu comme un acte. Il ne se restreint pas aux seules fonctions d'informer, de décrire. L'acte de langage est alors envisagé « comme une unité pertinente du système, et même comme l'unité de base à partir de laquelle s'échafaudent ces édifices complexes que sont les conversations ». ⁶¹ Le langage agit alors comme un mode d'action sur un partenaire, c'est dans le cadre instituant de la parole, dans le cadre global de l'action que le langage prend tout son sens. « Dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'univers de référence, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'influencer autrui et de transformer le contexte interlocutif. »⁶² C'est ce qui se joue dans notre objet d'étude, la relation d'entraide devant permettre à chacun des acteurs de se transformer, de parvenir à un accord sur l'objet travaillé, que ce soit du point de vue de l'élève aideur quant à la résolution du problème en cours, et de l'élève aidé dans son souci d'amener son partenaire vers son but. Comme nous le précise Kerbrat-Orecchioni, « parler, c'est communiquer, et communiquer, c'est inter-agir. »⁶³ Nous sommes alors sur un mode de communication basé sur une relation dans laquelle le langage est central ; il est alors entendu comme mode d'action vers autrui et prend tout son sens dans sa façon d'intervenir dans le cadre institutionnel de la parole.

⁵⁹ « L'enseignant peut ouvrir très largement son discours à la spéculation et à la négociation. L'élève peut devenir un partenaire dans les processus de négociation dans lequel les faits sont créés et interprétés. Il devient alors un agent de la fabrication du savoir et pas seulement un receveur de la transmission du savoir. » Ibid, p. 127.

⁶⁰ Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, Tome I, Paris, A. Colin, 1992.

⁶¹ Ibid, p. 12.

⁶² Ibid, p. 10.

⁶³ Ibid, p. 12.

De cette importance du développement du langage, des langages et donc de l'émergence d'une parole donnée à l'enfant, l'école est amenée à se recentrer sur le rôle qu'elle peut attribuer aux interactions. Mais elle doit aussi pouvoir envisager l'élève comme sujet de ses apprentissages et de sa vie sociale. C'est ce que nous allons tenter de décrire ici-même.

2.1.4 L'enjeu d'un enfant comme acteur

L'enjeu de ce qui doit faire sens dans cette compréhension du milieu reste l'enfant, entendu ici comme sujet acteur de son savoir et de ses relations dans le groupe. C'est de son développement qu'il s'agit, de la construction de nouveaux apprentissages, du développement de sa pensée. Il est au cœur de notre problématique ; il doit agir sur le milieu, sur les milieux. Il convient donc, sans aucun doute, de penser l'école en ce sens, une école de l'activité, d'une activité réelle pour l'enfant. Wallon défend la « psychologie de l'efficiace », celle qui est « centrée sur les activités par lesquelles le sujet se construit en s'appropriant ses milieux et en agissant sur eux »⁶⁴.

Dans cette perspective, on ne peut omettre la connaissance qui reste au centre du devenir de l'enfant. Bruner entend l'école comme une « communauté d'apprentissage de la pensée, où il existe des procédures, des modèles, des canaux de feed-back qui déterminent comment un enfant apprend, mais aussi ce qu'il apprend, sous quelle forme et en quelle quantité. Le verbe « apprendre » mérite bien des guillemets, car l'enfant qui apprend participe à une sorte de géographie culturelle qui soutient et donne forme à ce qu'il est en train de faire, sans laquelle il n'y aurait tout simplement pas d'apprentissage »⁶⁵. Nous voyons bien encore ici l'importance du milieu comme point d'ancrage essentiel à la construction des apprentissages, de la pensée de l'enfant. Le terme de « géographie culturelle » ici évoqué se retrouve dans les propos de Wallon. « C'est dans l'affrontement au réel, dans les processus par lesquels le sujet acquiert progressivement la maîtrise des milieux physiques et humains dans lesquels il doit vivre que se forme un plan de réalité et d'activité proprement psychologique. »⁶⁶ Nous sommes dans un milieu ancré dans le réel qui donne des moyens à l'enfant de s'y repérer, d'y établir des relations spécifiques (et inversement) pour pouvoir y prendre appui, et donc agir.

⁶⁴ Bautier E., Rochex J.-Y., opus cit., 1999, p. 18.

⁶⁵ Bruner J., opus cit., Paris : Eshel, 1991, p. 116.

⁶⁶ Bautier E., Rochex J.-Y., opus cit., 1999, p. 20.

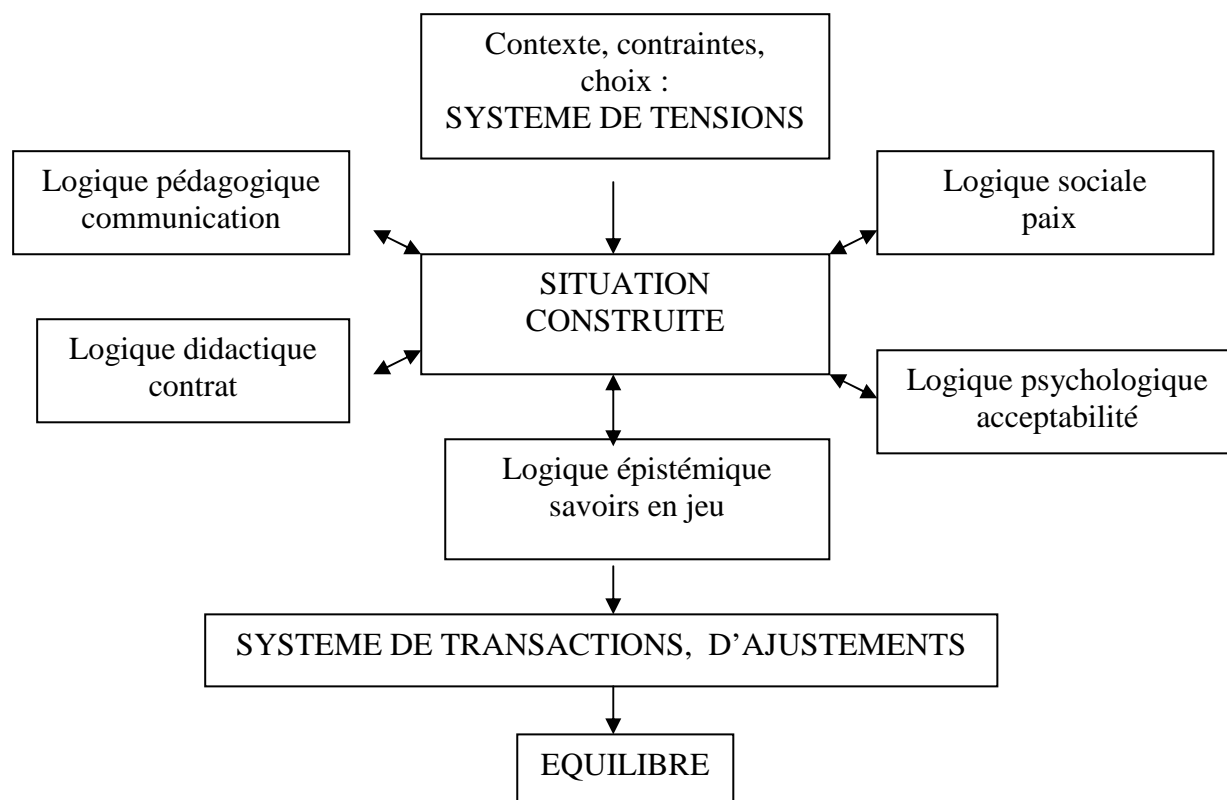
L'enfant au cœur du système, idée portée par la Loi d'orientation sur l'école de 1989, a été largement évoquée, travaillée, expérimentée par nombre de pédagogues de l'Education Nouvelle. Nous nous trouvons dans cette filiation, avec la perspective d'un enfant acteur dans ses apprentissages sociaux et cognitifs au sein d'un milieu coopératif.

2.1.5 Le sens du métier d'enseignant

On ne peut parler de ces relations de l'enfant à son milieu sans évoquer l'action de l'enseignant. Celui-ci a en effet un rôle à jouer dans l'élaboration de cette culture. Il aide à la construire tout en étant une partie intégrante et un moteur de son organisation. « Il convient à l'éducateur, au pédagogue de guider l'activité de l'enfant et de l'organiser de la manière la plus pertinente pour que l'enfant s'approprie les savoirs, les techniques et les instruments intellectuels qui lui permettront de penser et d'agir sur le réel »⁶⁷. Nous retrouvons à travers les propos de Wallon les multiples rôles que sont amenés à tenir les enseignants face à la complexité de ce qu'est devenu leur métier. On sait en effet maintenant que les modes d'action pédagogiques de l'enseignant en classe sont caractérisés par de multiples fonctions, elles se situent sur plusieurs plans : didactique, organisation-structuration, stimulation-animation-activation, évaluation, régulation.

Nous allons reprendre à ce titre le modèle de la pratique enseignante présenté par M. Altet (CREN, 1999). Il rend compte d'une intelligibilité plus grande du processus enseigner-apprendre. Celui-ci nous engage à observer les situations, liées à des pratiques toujours singulières, à partir de la prise en compte des logiques contradictoires en jeu qui se trouvent en tension dans la classe. Une nécessaire articulation de toutes ces dimensions est à envisager dans la perspective d'une analyse des situations. Nous reprenons ici la présentation schématique d'un modèle qui constitue un cadre d'analyse de la pratique enseignante.

⁶⁷ Bautier E., Rochex J.-Y., *opus cit.*, 1999, p. 114.



Cette présentation met à jour le « système de tensions » qui est au cœur des pratiques enseignantes. Elle montre les diverses logiques en jeu et envisage donc la pratique enseignante à travers une pluralité d'éléments à prendre en compte. Ces logiques peuvent apparaître contradictoires les unes envers les autres, elles engagent cependant des enjeux incontournables de la pratique enseignante. Elles invitent l'enseignant à la prise en compte des divers éléments en présence par la prise de conscience de cette tension. C'est ce qui lui permettra de pouvoir agir avec, tout en ajustant constamment son action à ces logiques en jeu. Le but est de parvenir à un équilibre qui fera que le groupe-classe fonctionne, que l'enseignant y tiendra son rôle et que les élèves construiront de nouveaux savoirs.

Le travail enseignant comporte deux dimensions essentielles : la dimension interactive de la communication et la dimension finalisée, instrumentale de l'apprentissage. M. Altet nous indique que « la pratique enseignante comporte des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. »⁶⁸ Cela induit donc un certain nombre de gestes, conduites, langages utilisés par l'enseignant dans sa classe.

⁶⁸ Altet M., Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, n° 138, mars 2002.

Il doit intervenir sur plusieurs dimensions en s'adaptant à la situation professionnelle mais aussi en gérant parallèlement la conduite de la classe et l'apprentissage des élèves.

L'enseignant, comme les élèves, se situent donc dans un processus permanent d'adaptation interpersonnelle, d'ajustement. « Ce sont les interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant. »⁶⁹ Son travail est caractérisé par un sens de la communication, de l'interaction dans le but de faire construire des savoirs et socialiser l'élève.

Dans la perspective d'un travail enseignant élaboré autour de ces points d'appui, articulé sur le dialogue pédagogique, il convient d'aborder ce qui sera essentiel dans son travail quotidien, ses modes d'ajustement. M. Altet les définit comme « la manière de prendre en compte les réactions des élèves dans les interactions, son type réactionnel, sa façon de s'adapter aux apprenants ou non à leurs réactions »⁷⁰. On sait que les décalages peuvent être nombreux, en particulier dans des questionnements d'enseignants qui ferment rapidement tout dialogue pédagogique avec leurs élèves. Il s'agira donc pour l'enseignant de construire un milieu qui implique les élèves dans un vrai dialogue pédagogique en laissant place à leur initiative pour les aider à s'engager dans une véritable résolution de problèmes. Il se doit donc d'aider à l'explicitation des enjeux de tout dialogue pédagogique, dans ce qui se joue sur divers registres : l'affectif, la relation interpersonnelle, la communication, mais aussi au niveau des objets de travail, des objectifs pédagogiques. C'est ce que nous explorerons à travers nos observations, en particulier dans la mise en place et la régulation des réseaux d'aide de la classe, et à travers ce que l'enseignant permet, autorise comme interactions pédagogiques dans la relation d'entraide.

L'école fait donc bien partie des multiples occasions qui surgissent du milieu : « Autant de contacts, de relations et structures diverses, d'institutions par lesquelles il doit s'emmailler, de gré ou de force, dans la société ».⁷¹ C'est dans cette transformation réciproque entre l'enfant et le milieu que devient envisageable l'action éducative, le processus d'enseignement-apprentissage. L'école a essentiellement, à travers son histoire, porté son attention sur les individus, malgré sans aucun doute des évolutions récentes à travers des

⁶⁹ Altet, 2002, *ibid*

⁷⁰ Altet M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF, 1994, p. 111.

⁷¹ Bautier E., Rochex J.-Y., *opus cit.*, 1999, p. 76.

pratiques pédagogiques et textes officiels qui ont montré l'importance des interactions dans le groupe-classe. Wallon observe de façon perspicace cet état de fait. « L'école a longtemps cru que son rôle était de dissocier les individus entre eux, de ne considérer que chaque élève en particulier et de faire qu'en classe des rapports n'existent qu'entre le maître et chaque élève. Elle a souvent considéré comme une tricherie la coopération qui pouvait s'établir entre les enfants. Je sais bien que depuis quelques années il y a des tentatives pour réhabiliter le travail d'équipe, le travail où les enfants sont invités à collaborer, à travailler collectivement...mais le travail par équipe qui peut présenter de grands avantages en vue de développer simultanément l'esprit d'initiative et l'esprit de coopération, n'est pas encore suffisant. »⁷²

Wallon observe les influences fortes que peuvent occasionner l'esprit de coopération, le travail en équipe, les interactions sociales et cognitives. Il augure déjà de l'évolution qui suivra ses propres travaux à travers ceux menés en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation. Nous avons déjà cité les travaux de Vygotski, Doise et Mugny, Perret-Clermont, mais aussi ceux de Marchive et encore plus récemment de Baudrit sur l'apprentissage coopératif et l'entraide à l'école⁷³. Les influences sont réelles lorsqu'on suit les derniers textes officiels qui régissent l'école. Mais après s'être cantonnées aux registres habituels - éducation civique, apprentissage de la citoyenneté, objectifs de socialisation... - les situations d'interaction, de coopération apparaissent dorénavant comme un véritable levier pour les apprentissages. On évoque dans le rapport Ferrier pour l'école (1998) les activités scolaires comme des « occasions non artificielles de coopération ». L'organisation même du groupe classe, du regroupement d'élèves, est posée, en particulier à travers des rassemblements d'âge et de niveau variés : « qu'il s'agisse de tutorat, d'aide quelconque ou de ces formes de travail inter-âges, il n'y a pas à craindre que les élèves les plus avancés perdent ainsi leur temps : la nécessité d'expliquer, de faire comprendre, de s'adapter à l'autre, conduit à affiner pour soi des savoirs et des savoir-faire, ce qui constitue un approfondissement réel ... »

Wallon plaide pour cette école « non coupée de la vie » et qui sache prendre en compte l'enfant dans sa spécificité ». Mais pour lui, « ce sont les rapports de conflit ou de discordance qui sollicitent le sujet comme instance de choix, d'arbitrages, de délibérations, conscients ou insus ». ⁷⁴ C'est entre ces milieux que chaque élève pourra se saisir des multiples situations et objets pour produire et agir à son tour.

⁷² Bautier E., Rochex J.-Y., *opus cit.*, 1999, p. 108.

⁷³ Baudrit A., Apprentissage coopératif et entraide à l'école, *Revue française de pédagogie* n° 153, 2005.

⁷⁴ Bautier E., Rochex J.-Y., *opus cit.*, 1999, p. 126.

Il s'avère donc bien que ce milieu que nous étudions peut être créé par la pédagogie qui y est pratiquée, à travers les multiples interactions, l'utilisation de l'activité langagière, les rôles que tiennent les acteurs : élèves et/ou enseignants. La mise en place de ce milieu ne se décrète pas du jour au lendemain, la durée est une dimension importante de la construction du milieu.

Au regard de ce milieu qui nous préoccupe et de notre champ de travail que constitue l'entraide dans la classe, nous allons explorer un peu plus en avant ce concept. A l'école et hors l'école, un certain nombre de termes proches sont utilisés ; il nous paraît important de revisiter ces vocables avant d'aller plus loin.

2.2 Vers une cartographie du concept d'entraide

Il s'agit d'un champ conceptuel difficile à cerner car les termes utilisés en la matière sont proches mais aussi très différents selon le lieu et les conditions dans lesquels ils sont utilisés. Nous étudions en effet là des pratiques qui sont utilisées dans nombre de secteurs d'application, d'institutions, avec les différents profils que ce terme peut engendrer. Nous pensons à des vocables tels que le tutorat, le monitorat, le parrainage, ... Il s'agit, de plus, de termes qui ne présentent pas une légitimité théorique évidente par rapport à d'autres concepts. Maela Paul nous dresse un inventaire complet des divers termes approchés en la matière.⁷⁵ Nous y trouvons aussi bien le conseil, l'accompagnement, le compagnonnage, le tutorat, le parrainage, le monitorat que la médiation, le coaching, le counselling, le mentoring, ... Ce qui nous intéresse ici n'est pas d'explorer tous ces termes mais bien de tenter de dresser une cartographie de notre concept, et ceci à travers le prisme de la classe Freinet.

En dehors de leurs différences de points de vue, de contenus, liés souvent au contexte d'exercice mais aussi à des distinctions de fond, ces pratiques comprennent cependant de nombreux points communs.

Dans la lecture que nous avons menée du travail de Maela Paul, nous en avons identifié quelques-uns :

⁷⁵ Paul M., *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'harmattan, 2004.

- Une perspective renversée par un changement du statut de l'individu : celui-ci devient sujet de son action, de ses pratiques ; il est amené à prendre un positionnement basé sur l'initiative, la responsabilité individuelle.
- Une visée praxéologique qui se centre sur les pratiques et les praticiens : les situations ne sont pas jouées à l'avance, réfléchies seulement en amont. Elles s'articulent à la pratique réelle, vécue par les acteurs et engendrent plusieurs logiques en jeu : relationnelle, spatiale, temporelle.
- Un nouveau paradigme qui se construit dans une dynamique relationnelle, en particulier par la création d'un espace qui se passe dans l'entre-deux, l'autonomie étant le produit de ce dynamisme relationnel.
- Un nouveau paradigme professionnel instituant de la part de l'adulte une posture d'accompagnement qui doit se trouver dans un ajustement de l'action à la demande particulière, et qui ne prend sens et efficacité que si elle sollicite les ressources propres aux protagonistes ;

Par là même, des lignes de force de ces pratiques émergent. Il s'agit d'un processus non linéaire qui répond à une logique de mouvement impliquant une mise en présence : la relation n'est pas instaurée pour elle-même (tout se passe dans l'entre-deux). Sa fonction est d'aider un mouvement de transformation par l'acquisition de nouvelles formes de pensée. La nature même de l'interaction est d'allier un travail réciproque basé sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode. Le cadre méthodologique est constitué d'outils adaptables et multiples. Cette stratégie implique un ajustement du professionnel, un accompagnement s'inventant chemin faisant.

La relation d'aide implique bien des changements de comportement, une capacité d'action, des modes de raisonnement, d'imagination, de relation. Elle vise à instaurer le pouvoir d'agir en situation. Autant de principes que nous retrouvons dans la classe Freinet. Le vécu quotidien d'élèves prenant des responsabilités, pouvant échanger sur leurs savoirs, interagir à tout moment, initiateurs de projets, de recherches, de règles de travail, induisent des changements de comportement et les amènent à vivre leur métier d'élève dans une démarche d'autonomie. Leur capacité d'action est largement présente, par la sollicitation d'une aide, par la contribution active aux difficultés du camarade. Les modes utilisés sont autant vécus sur le mode relationnel que cognitif.

Comme nous venons de le décrire, cela implique pour l'enseignant un changement de posture qui demande des capacités d'ajustement. Il faut pouvoir accepter, tolérer la diversité des

demandes d'aide, la pluralité des rôles que chaque élève est amené à jouer. Elle lui demande de conjuguer diverses logiques, entre distance et proximité, entre présence et absence.

Si l'on resitue l'entraide dans le cadre conceptuel que nous tentons de construire, on y perçoit donc quelques points d'appui :

- Le changement de statut de l'acteur principal qu'est l'enfant, l'élève. Nous sommes bien dans une perspective qui engage les élèves à être sujets de cette pratique, à la fois dans un positionnement réciproque de demandeur ou d'aideur, mais aussi parce qu'il est, bien souvent, à l'initiative de la situation ;

- Une visée praxéologique, car nous allons nous intéresser à ce qui se passe dans la pratique même, dans les situations d'entraide vécues au fil de la classe, les contenus de ces situations ; nous verrons en effet ce qui se joue dans la relation interpersonnelle et au niveau du but même de la situation ;

- Un nouveau paradigme professionnel et relationnel : la posture d'un enseignant devenant médiateur des apprentissages, organisateur de ceux-ci, accompagnateur de situations et d'élèves. Son action doit donc s'ajuster aux demandes effectives, aux situations qui se vivent, mais aussi à ce qui se joue dans la relation, dans l'interaction qui fait partie intégrante de toute situation d'entraide, afin que celle-ci prenne sens et efficacité.

Pour poursuivre l'exploration de notre champ conceptuel, nous nous arrêterons sur un terme qui reste très largement employé lorsqu'on parle d'aide à l'école, le tutorat. La confusion autour de ce type de vocables et son apparition tardive dans les dictionnaires, nous amène à retourner à ses origines. Il s'agit donc toujours de « situations médiationnelles où un apprenant aide un autre apprenant dans ses apprentissages académiques, méthodologiques et dans l'organisation de son travail personnel »⁷⁶. La littérature en éducation fait état de recherches et d'expériences d'aide entre pairs dans l'enseignement primaire et secondaire général⁷⁷, décrites soit comme du « tutorat » soit comme du « monitorat », alors que ces vocables recouvrent des pratiques identiques⁷⁸. On voit se définir dans les années 80 les caractéristiques du monitorat, dans lequel les tuteurs et les tutorés sont des pairs qui proposent leur aide sur des contenus d'apprentissage liés aux savoirs et savoir-faire.

⁷⁶ Bédouret Th., Autour des mots «- « tutorat » et « monitorat » en éducation : mise au point terminologiques , in *Recherche et formation –LARSEF, Université Bordeaux 2*, p. 115..

⁷⁷ Peterfalvi Br.-Adacmzewiski Ge “ *Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves* ”, Paris, INRP, 1985

⁷⁸ Grandguillot M.C., Veslin O, L'aide individualisée et le tutorat, in *Cahiers pédagogiques*, n° 230-231, 1986 ; Avigant L et al., l'entraide pédagogique, in *Cahiers pédagogiques*, n° 268, 1988

Le terme de tutorat se trouve à la croisée de plusieurs logiques, productives et éducatives. Il est défini à la fois comme « relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition de savoir-faire et l'intégration dans le travail » et comme « éléments d'un dispositif visant à rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice ». Alain Baudrit, qui a largement travaillé sur les enjeux et les démarches liés au tutorat nous dit que « dans ce processus de tutelle, lié à une asymétrie des compétences, on peut identifier deux sortes d'aide ou de soutien »⁷⁹. Il y voit une aide psychologique (encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, ...) et une aide pédagogique (guider, montrer, contrôler, évaluer, former...). On y repère à la fois les fonctions de socialisation et de formation. La socialisation met en jeu le rôle des aînés dans la construction des identités et là, en particulier celle de son métier d'élève. La fonction de formation constitue une aide directe à autrui en reposant sur la transmission de ses pratiques, de ses savoirs. C'est alors la difficulté, le problème rencontré, la « panne », qui suscitent la capacité de résolution de problèmes en situation. Cette conception a laissé la place à une fonction non pas de modèle mais de « facilitateur », l'essentiel pour le tuteur consiste à aider l'autre (le tutoré) à se familiariser et à se former au travers d'une expérience qui l'amènera à réfléchir, à analyser, à comprendre. Nous ne nous situons plus dans la conception d'un tutorat qui s'organise autour d'un élève qui a un certain nombre de compétences, de savoirs reconnus et qu'on va mettre en relation duelle avec un de ses pairs connu pour ses difficultés à faire, et à faire seul. Nous sommes bien alors dans l'invitation à l'implication, celle recherchée dans la mise en place de l'entraide dans la classe Freinet. La relation tend à se déplacer sur un mode de partenariat, et donc sur un plan horizontal.

Une approche historique éclaire également l'utilisation actuelle de ces termes. L'analyse étymologique du mot tuteur renvoie à la racine latine « tueri » signifiant « protéger, garder, veiller à ». Même s'il date de la période antique, c'est au début du 19^{ème} siècle qu'Andrew Bell, en Angleterre, met ce système en œuvre dans les écoles ; les tuteurs sont donc des enfants instructeurs. Nous sommes dans un système hiérarchique qui se situe dans une relation individuelle. Il s'agit là de deux grandes différences avec ce que nous explorons par l'intermédiaire de l'entraide dans notre travail ; d'une part parce que l'entraide n'est pas qu'une relation individuelle, pouvant intervenir dans des relations plurielles, nous parlons d'ailleurs bien de réseau d'entraide ; d'autre part elle n'a pas valeur hiérarchique, tout élève

⁷⁹ Baudrit A., *Tuteur, une place, des fonctions, un métier ?*, Paris, PUF, Education et Formation, 1999.

pouvant se trouver à tout moment en situation d'entraide, soit en tant qu'aidé, soit comme aidant.

Mais ces pratiques se démocratisent dans l'enseignement au cours du 20^{ème} siècle sous la forme d'aide aux apprenants, les chercheurs portant leur attention sur les effets bénéfiques que reçoit un enfant en enseignant à un autre enfant. Le tutorat est officiellement reconnu dans les années 70 lors de la mise en place des collèges expérimentaux sous la direction de Louis Legrand, toujours dans l'idée d'aider l'élève à améliorer et à intégrer son vécu scolaire, à conquérir et à assumer son autonomie et à se socialiser.

De ces confusions, de ces évolutions, de ces différentes conceptions liées à la résolution des problèmes de société et d'éducation, on pourrait rassembler ces vocables autour d'un certain nombre d'attributs communs :

- Un but identifié par les acteurs : celui-ci est de résoudre une tâche, un problème, une difficulté ponctuelle. Il est verbalisé, explicité, pour devenir un objet commun de travail ;
- Une relation dissymétrique, entre quelqu'un qui sait et quelqu'un qui en sait moins dans le domaine concerné ;
- Une horizontalité de statut, les partenaires sont des pairs ;
- Une relation individuelle privilégiée, mais qui n'exclut pas le groupe, la mise en réseau.

Après avoir posé et précisé le cadre théorique de notre travail, nous pouvons maintenant préciser le contexte correspondant à notre champ d'observation.

3-CONTEXTE

3.1 Champ d'observation

Notre objet de travail est donc de mieux comprendre l'organisation, le fonctionnement de la relation d'entraide dans la classe à travers ce qui se construit dans un milieu pédagogique spécifique. Dans cette perspective nous avons privilégié un des milieux qui nous semble propice à la réalisation de ce type d'observations, une école travaillant en pédagogie Freinet, et plus particulièrement la classe Freinet. En effet un des principes fondamentaux de cette philosophie éducative, de cette démarche pédagogique, est de développer la coopération à l'école, et donc l'entraide dans les pratiques quotidiennes de classe. Ce fondement se retrouve d'ailleurs comme axe prioritaire de la Charte de l'école choisie comme lieu d'observation « Instituer la vie coopérative et développer l'autonomie comme moyens et objectifs de socialisation et d'épanouissement. Favoriser l'éducation à la citoyenneté par l'exercice du droit de participation. » (*voir la Charte de l'école concernée en annexe 1, pp. 2-11 : cette Charte correspond au projet global de l'école, elle intègre les grands principes du projet, les démarches adoptées, ainsi que l'organisation pédagogique qui en découle*).

On peut donc considérer que l'entraide est un principe fédérateur de ce type d'école, car reconnu et encouragé par le milieu même de la classe Freinet et impulsé par les enseignants concernés. C'est ce que nous rappellent Y. Reuter et C. Carra dans leur description des diverses dimensions du mode de travail pédagogique « Freinet »⁸⁰. Ils énoncent en effet dans leurs principes de ce MTP « des valeurs éthico-politiques notamment autour de l'institution de la démocratie au sein de l'école, de la coopération et de l'entraide (et non de la compétition), du respect mutuel (entre pairs, entre professeurs et parents...), de l'action éducative conçue comme moyen d'émancipation et de contribution à une société meilleure ». Nous avons axé notre observation sur les trois classes de cycle 3 (cycle des approfondissements de l'école primaire, nommé le plus couramment CE2, CM1, CM2) de cette école Freinet. Celle-ci comporte cinq classes, dont deux classes de cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux) mais il nous a paru plus pertinent de privilégier des classes composées d'élèves déjà présents dans cette école depuis quelques années et donc déjà imprégnés de ce milieu.

⁸⁰ Reuter, Carra, *ibid*, 2005, p. 47/48.

Nous allons présenter de manière plus précise notre contexte d'observation, d'une part à travers l'école concernée, une école publique de banlieue associée à la ZEP⁸¹ et à statut d'école ouverte, et d'autre part à travers les caractéristiques des classes dans lesquelles nous allons mener nos observations.

3.1.1 L'école

L'école en question est une communauté éducative dans laquelle la volonté affichée est de vivre l'esprit coopératif, mis en pratique grâce à des institutions et à des outils en référence aux principes de la pédagogie Freinet. Nous allons ici présenter quelques éléments significatifs de cette école :

- Du côté des enseignants :

L'équipe pédagogique de cette école prône des valeurs et pratiques en cohérence avec les fondements de la pédagogie Freinet (*voir la Charte de l'Ecole Moderne en annexe 2, pp 12-15 : elle comprend les dix grands principes adoptés par l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne dans les années 70 ; elle constitue toujours aujourd'hui le socle des valeurs défendues par ce mouvement.*). Ce travail d'équipe est organisé autour d'une direction collégiale ; celle-ci entraîne une répartition des tâches (incombant habituellement au directeur) et engage chaque membre de l'équipe dans une responsabilisation et une gestion collective de l'école. Elle implique des concertations hebdomadaires qui permettent une certaine harmonisation des pratiques pédagogiques au sein des classes, une recherche de cohérence des outils et institutions en place dans la perspective d'une continuité pédagogique au profit des élèves. L'équipe pédagogique est constituée de six enseignants pour cinq classes, le directeur « officiel » bénéficiant d'un quart de temps pour la décharge de direction (une journée par semaine). Elle est intégrée au réseau national des équipes Freinet par sa participation aux formations, aux productions des équipes de ce réseau. Cinq enseignants de l'équipe sont investis dans l'ICEM-pédagogie Freinet. Les mouvements d'enseignants existent dans cette école (elle est soumise au même mouvement général des enseignants de l'académie) mais une certaine stabilité est assurée ; deux enseignants y travaillent depuis six

⁸¹ ZEP : Zone d'éducation prioritaire

années (les enseignants du cycle 2) et deux autres depuis trois années. Nous observerons plus particulièrement ces derniers, Pierre et Vanessa, (dont nous avons, pour des raisons d'anonymat, modifié les prénoms) enseignants de deux classes de cycle 3 ; ils ont pour chacun d'eux une vingtaine d'années d'expérience dans le métier et travaillent dans cette école depuis trois ans ; nous les qualifierons à ce titre d'« expérimentés du milieu » en raison de leur connaissance, de leur expérience de la pédagogie Freinet et des pratiques de l'école. La dernière enseignante de l'école, Amira, a rejoint l'école en début d'année seulement ; celle-ci est l'enseignante de la troisième classe de cycle 3 correspondant à notre corpus. Elle a été nommée au dernier mouvement des enseignants sans avoir demandé précisément ce poste, il s'agit donc pour elle d'une découverte de cette pratique pédagogique. Nous la dénommerons « novice du milieu » du fait de son peu d'expérience dans le métier, et en particulier dans cette école.

Nous avons donc une équipe pédagogique forte de son expérience dans une école marquée par un milieu qui s'est construit sur la durée.

- Du côté des élèves :

En cohérence avec les principes définis dans la Charte de l'école, les élèves sont au cœur de son fonctionnement. Ainsi des lieux et espaces sont gérés de manière coopérative : la B.C.D. (Bibliothèque Centre Documentaire), les ateliers attenants aux classes, la salle polyvalente, les classes, les couloirs, la cour... Des règles d'occupation et de circulation, à travers ces différents espaces, sont élaborées. Des règles de fonctionnement et de travail sont également mises en place ; elles sont régulées au sein de structures coopératives instaurées dans les classes et dans l'école. Les conseils d'enfants (*voir en annexe 1, la partie « conseil d'enfants » de la Charte de l'école, p. 5*) jouent ce rôle, il en existe dans chaque classe qui se réunit une fois par semaine ; il est complété par un conseil d'enfants au niveau de l'école qui gère, quant à lui, ce qui a trait à l'école elle-même. Une coopérative permet de gérer financièrement les projets des classes et de l'école. Des temps collectifs de présentation existent une fois par semaine et rassemblent tous les élèves et enseignants de l'école. Des parrainages et tutorats sont mis en place entre élèves de classes de cycle 2 et 3 ; ces réseaux d'entraide instaurés dans l'école sont complétés par des organisations spécifiques à chaque classe. Ce sont ces dernières que nous explorerons dans le cadre de notre travail.

Les élèves de cette école sont sans aucun doute marqués par cette culture construite autour de principes et de pratiques organisés sur leur association et leur participation, mais aussi par un engagement dans leurs propres apprentissages et dans ceux des autres.

- Du côté des parents :

La Charte de l'école indique explicitement que les parents sont accueillis dans l'école : « L'école est ouverte aux parents dans un souci de co-éducation. » (*annexe 1 dans la partie « la place des parents » de la Charte de l'école, p. 6*) Cette ouverture est observée effectivement dans l'école dès le matin lors de l'accompagnement des enfants par leurs parents jusqu'à la porte de la classe et parfois même pour certains jusqu'au bureau de l'enfant. Cette circulation des parents dans l'école se répète à tout moment d'entrée et de sortie de classe. La présence favorisée des parents se confirme à travers leur implication dans certains moments de classe et d'école. Par exemple, en alternance le samedi matin, ils sont invités à venir en classe pour assister et participer à l' « Heure des parents », moment de présentation au sein des classes qui permet aux élèves de présenter divers projets, recherches, travaux menés durant la semaine : théâtre, poésie, lectures, textes, recherches, ...

Les parents y sont amenés à questionner, à donner leur avis. Alternativement à ce temps, les parents peuvent assister au « Super c'est samedi », moment de présentations là aussi qui rassemble l'ensemble de l'école. Leur coopération est également sollicitée dans le cadre de projets et d'actions de classe ou/et d'école. Plus institutionnellement, ils organisent, par l'intermédiaire de leurs délégués, le conseil d'école, structure officielle en place dans les écoles pour gérer leur fonctionnement. Communication et coopération sont deux piliers des liens possibles entre école et famille de cette école.

- Du côté des autres acteurs (personnel de restauration, du péri scolaire, intervenants, membres du RASED⁸²,...)

Leur participation aux structures de régulation de l'équipe pédagogique est possible à tout moment, dès qu'un point à l'ordre du jour les concerne. Il s'agit de faire avancer les actions engagées, de cibler les difficultés éventuelles afin de trouver des solutions et d'ajuster les attitudes des adultes auprès des élèves, et réciproquement. Cela se traduit dans le cadre de la

⁸² RASED : Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficultés

gestion des conflits, de la régulation des règles de vie et de travail, mais aussi dans la prise en charge continue et cohérente des élèves sur leur temps à l'école.

- Du côté de la structure :

Il s'agit d'une école ouverte, à proximité d'un quartier situé en Zone d'Education Prioritaire. Elle est classée comme « école à favoriser » du fait de sa population scolaire très hétérogène ; elle est en effet composée d'enfants du quartier (population prioritaire lors des inscriptions), de quartiers limitrophes, d'autres quartiers de la ville et de l'agglomération. Elle se caractérise également par un accueil important d'élèves en difficulté scolaire, en souffrance, vivant des problèmes d'intégration, d'adaptation dans leur milieu scolaire d'origine.

Son statut d'école ouverte correspond à une volonté ministérielle des années 70-80, impulsée par nombre d'innovations pédagogiques. Un document du Ministère de l'Education nationale du 3 mars 1976⁸³ y fait référence. La qualité d'école ouverte commence dès la conception des locaux qui doivent « répondre à un souci de diversification adapté aux différents types d'activités ». Une des premières conditions de ce statut d'école ouverte correspond à une architecture « réfléchie » ; en effet pour cette école, des cloisons mobiles séparent les classes et les divers espaces. Les salles sont ainsi conçues sur des volumes modulables permettant de communiquer entre les différents lieux ; la B.C.D. est installée au centre de l'école. Depuis cette période, des critères propres à l'origine des écoles ouvertes ont imprégné le monde scolaire ; projet d'école, travail en équipe, décroisement pédagogique, sont des termes, par exemple, qui se sont largement diffusés, même si nous pouvons nous interroger sur leur réelle mise en place.

Cette description rapide nous amène à préciser que la structure en elle-même ne suffit pas à la faire vivre ; en effet cette école existe actuellement comme école Freinet grâce aux expériences accumulées depuis sa création mais aussi , et surtout, grâce aux enseignants qui ont constitué les équipes successives au sein de celle-ci.

⁸³ *Recensement des innovations en matière d'école ouverte*, Ministère de l'Education nationale, Direction des écoles, Résultats de l'enquête : CM N° 76097 du 3 mars 1976.

3.1.2 Les classes observées

Les lieux d'observation qui concernent notre objet de travail se situent au sein des classes de cycle 3 de cette école. Ces classes sont constituées d'enfants âgés de 8 à 11 ans, elles comportent entre 20 et 22 élèves pour l'année scolaire en cours. Les enfants qui composent ces classes restent deux années consécutives avec leur enseignant, selon la règle instituée au sein de l'équipe. Ces trois classes disposent d'une salle de classe, d'un atelier attenant à la classe (partagé avec une autre classe) et de tous les autres lieux de l'école. Chaque enseignant garde sa liberté pédagogique mais sa pratique doit pouvoir s'adapter aux principes énoncés dans la Charte et des outils et institutions mis en place en articulation entre les classes. Voici ci-après la composition des trois classes observées dans le cadre de notre recherche.

- Les classes d'enseignants « expérimentés du milieu » :

- la classe de Pierre : 21 élèves de cycle 3 (5 CE2, 5 CM1 et 11 CM2)
vingt années d'expérience dans le métier
et trois années dans le milieu-école ;
- la classe de Vanessa : 22 élèves de cycle 3 (6 CE2, 6 CM1 et 10 CM2)
dix-neuf années d'expérience dans le métier
et trois années dans le milieu-école ;

- La classe de l'enseignante « novice du milieu » :

- la classe d'Amira : 20 élèves de cycle 3 (7 CE2, 6 CM1 et 7 CM2)
deux années d'expérience dans le métier
et première année dans le milieu-école.

4-L'OBJECTIVATION DU MILIEU

4.1 Observations exploratoires

4.1.1 Premières observations

Nous avons recueilli lors du début de notre travail un certain nombre de données exploratoires. Il s'agissait d'étudier le milieu de cette école, et plus particulièrement celui des classes, afin, à la fois de mieux le connaître, mais aussi de pouvoir repérer les situations les plus intéressantes à analyser pour notre travail ultérieur. Les premières observations, qui ont eu lieu durant le premier trimestre de l'année scolaire, nous ont apporté un certain nombre de données quantitatives. Nous en avons gardé ici les éléments qui nous apparaissaient les plus pertinents au regard de notre objet de travail.

Nous avons tout d'abord repéré un temps de travail de la classe qui est révélateur de situations propices à l'entraide. Ce temps, appelé « travail personnel », se déroule quotidiennement dans chaque classe le matin et engage les élèves dans des situations d'entraide (*voir un emploi du temps en annexe 3, p. 17 : il répartit sur la semaine les différents domaines d'activités ; on y observe le temps de travail personnel qui se tient le matin, soit avant la récréation, soit après ; on retrouve dans les trois classes de cycle 3 cette structure d'emploi du temps, avec des variations en fonction des projets inhérents à chaque classe*). Il s'agit en effet, durant ce temps de travail, de permettre à chaque élève de travailler à son rythme sur des activités adaptées à son propre niveau ; il engage aussi chacun à travailler avec ses pairs lors de projets collectifs ou de moments de difficulté, de « panne » que peuvent connaître certains élèves. Ce temps de travail correspond à un des fondements de la pédagogie Freinet, l'individualisation du travail ». Pour Philippe Meirieu⁸⁴ « Individualiser, c'est interpeller chacun. C'est impliquer chacun dans les enjeux de ce dont on parle, dans les enjeux culturels de ce que l'on présente en classe... c'est plus encore que ce que nous avons appelé la pédagogie différenciée – éminemment nécessaire, essentielle. Individualiser, c'est actualiser à chaque instant le vecteur vivant qui relie chaque élève au savoir, qui relie chacun, dans sa singularité, à tous les hommes, dans leur universalité... ».

⁸⁴ Meirieu Philippe, Pédagogie individualisée, pédagogie personnalisée et discernement pédagogique, *Salon national des apprentissages individualisés et personnalisés*, Nantes, 1998, p. 12.

Les élèves ne travaillent donc pas sur les mêmes activités au même moment. Pour gérer ce temps de travail, ils utilisent divers types d'outils, mais un outil principal leur permet d'organiser et de gérer ce travail de manière hebdomadaire, le « plan de travail » (*voir en annexe 4, pp. 19-20 : chaque élève possède cet outil, il l'utilise pour prévoir ses activités sur la semaine ou la quinzaine, selon les périodes de l'année ; avec le code précisé en haut du plan de travail, il indique les activités menées ; un bilan est réalisé en fin de plan de travail, les parents sont amenés à le consulter ; les prévisions pour le prochain plan de travail peuvent être ensuite engagées*).

Nous avons relevé, au cours des premières observations, des distinctions entre nos deux types de classes (expérimentés et novices du milieu). Elles représentent les premiers éléments caractéristiques de notre milieu que nous illustrons dans le tableau ci-dessous (tableau n° 1).

Tableau n° 1 : Données recueillies en début d'année scolaire durant le temps de travail personnel.

Classes expérimentées du milieu	Classe novice du milieu
-nombreuses interactions entre les élèves, lors des travaux de groupe, de la mise en action des réseaux d'aide.	-nombreuses interactions entre élèves pour les travaux menés à plusieurs, mais rares au niveau de l'entraide.
-l'enseignant circule dans la classe, apporte son aide, corrige les travaux finis.	-les élèves « en panne » passent essentiellement par l'enseignante qui est beaucoup à son bureau.
-les élèves se déplacent dans la classe pour solliciter les élèves aidesurs.	-les élèves se déplacent surtout vers le bureau de l'enseignant.
-la durée des situations d'entraide est variable, elle peut être courte comme beaucoup plus longue	-la durée des situations d'entraide est courte : l'enseignante est pressée par la file d'attente à son bureau.
-les réseaux d'aide sont organisés autour d'un tableau d'aide ; certaines aides sont en lien avec le tableau, d'autres non.	-il n'apparaît pas de réseau d'aide institué ; les aides effectives sont spontanées, en fonction des difficultés qui surviennent.
-les aides correspondent à divers types de situations : organisation, contenus, savoir-faire, ...	-les aides sont centrées sur les contenus des apprentissages.

Au regard de ce premier tableau, nous relevons des différences entre nos deux types de classes à plusieurs niveaux : les interactions, les déplacements et les situations d'entraide. Les observations ultérieures menées sur les situations d'entraide elles-mêmes (voir le tableau n° 3 à la page 49) nous permettent de dégager plusieurs « types » de situations. Ces catégories sont liées aux objets travaillés dans les situations. Elles concernent des champs différents, dont l'organisation même du travail ; il s'agit alors d'aide d'ordre méthodologique : « comment mener telle activité, comment organiser le plan de travail, ... » (nous la nommerons de « type a »). Elles touchent aussi les contenus d'apprentissage, et donc liés aux savoirs eux-mêmes ; il peut alors s'agir d' « arriver à résoudre des opérations, comprendre une technique opératoire, répondre à une lecture documentaire, ... » (nous la nommerons de « type b »). Nous trouvons également des objets de travail liés aux savoir-faire : « comment utiliser l'ordinateur, comment utiliser tel fichier, ... » (de « type c »). Nous observons, enfin, des types d'aide que nous pouvons qualifier d'ordre institutionnel : « rappel d'une règle, renvoi à un outil de la classe, ... » (de « type d »).

Nous avons également pu dégager plusieurs « formes » d'aide :

a) des aides spontanées, celles qui se déroulent selon des besoins et des envies exprimés par des élèves : demandes entre voisins, sur des relations de complicité ou liées à des compétences reconnues, ...

b) des aides instituées, celles inscrites sur le tableau d'aide de la classe. *(voir ces tableaux d'aide en annexe 5, pp. 21-28 : il s'agit des réseaux d'aide institués dans les classes, on y observe les élèves aides en lien avec les élèves aidés, l'objet de travail est indiqué également en face ; pour les classes de Pierre et Vanessa, ils sont visualisés en classe ; pour la classe d'Amira, on y observe uniquement les aides effectives observées lors de notre présence en classe, vu l'absence de réseau d'entraide institué. Nous avons complété ces tableaux de premières analyses correspondant à la participation des élèves, leur posture et leur position.)*

Nous avons poursuivi nos observations, au moyen de séances filmées, sur les échanges vécus lors de ces situations d'entraide. Ces matériaux, issus de séances filmées, sont particulièrement riches au niveau de l'activité non verbale, mais dans le cadre de notre objet de travail et d'un premier travail d'analyse, nous nous contenterons de traiter ce qui est lié uniquement aux échanges verbaux. Nous avons complété ainsi notre recueil de données par des observations menées au cours du second trimestre de l'année. Une synthèse figure dans le

tableau ci-dessous (tableau n° 2). On y trouve, pour chaque classe, la durée des situations d'entraide cumulée pendant le temps de travail personnel ainsi que le nombre de situations vécues à chacun de ces temps ; nous y notons également les déplacements des élèves participant à l'entraide ainsi que les objets de travail concernés.

Tableau n° 2 : Données recueillies sur le second trimestre durant les temps de travail personnel quotidien.

<i>Situations observées au second trimestre</i>	<i>Classe d'Amira (novice du milieu)</i>	<i>Classe de Pierre (expérimenté du milieu)</i>	<i>Classe de Vanessa (expérimentée du milieu)</i>
Temps de travail personnel	entre une heure et une heure 5 mn	entre une heure et une heure 5 mn	entre une heure 5 mn et une heure 15 mn
Durée totalisée des situations d'entraide par temps de travail	4 mn	20 mn	25 mn 30
Nombre de situations décryptées	aucune situation décryptée	entre 4 et 5 situations décryptées	entre 4 et 7 situations décryptées + temps régulation de l'aide
Durée des situations d'entraide	2 durent moins d' 1 mn 1 dure plus d' 1 mn 1 dure plus de 2 mn	1 dure plus d' 1 mn 1 dure plus de 2 mn 2 durent plus de 3 mn 2 durent plus de 5 mn	2 durent plus d' 1 mn 3 durent plus de 2 mn 2 durent plus de 3 mn 2 durent plus de 5 mn
Déplacements	aucun, car entre voisins (4) de l'aideur (1)	aucun, car entre voisins (2) de l'aidé (3)	aucun, car entre voisins (3) de l'aidé (3) des deux (1) : dans l'atelier
Objets de travail	Opérations (2) Lecture documentaire (2) Brevet de géométrie	Opérations (3) Problème (2) Technique opératoire (2) Organisation plan de travail Etude de la langue	Opérations (6) Brevets maths (3) Géométrie Lecture Brevet étude de la langue Technique opératoire

La lecture de ce tableau fait apparaître quelques indicateurs qui nous paraissent intéressants à explorer.

4.1.2 Premiers indicateurs

4.1.2.1 La durée de l'entraide

Le temps de travail personnel quotidien est le même dans chaque classe (un peu plus d'une heure) ; il est un peu plus long dans la classe de Vanessa (de 10 mn). Dans l'emploi du temps de chaque classe, il se situe au même moment, le matin après le temps de parole collectif de démarrage de la classe.

Il est à noter qu'il n'est pas toujours aisé, avec la caméra, de capter en temps réel une situation, de son ouverture à sa clôture ; c'est le cas par exemple lorsque nous indiquons dans ce tableau qu'aucune situation n'a pu être décryptée. Il en est de même lors de situations brèves, notre attention étant focalisée sur une situation et ne pouvant en saisir une autre commençant en parallèle.

Des différences importantes apparaissent, essentiellement entre la classe d'Amira (enseignante novice) et les classes de Pierre et Vanessa (enseignants expérimentés). La durée totalisée des situations d'entraide dans la classe d'Amira ne dépasse pas quatre minutes alors qu'elle est cinq à six fois plus importante dans les autres classes (de 20 à 25 mn). Cette durée est corroborée par le nombre de possibilités de décryptage de ces situations ; nous les filmions en effet au fil du déroulement dans la classe, ceci afin de pouvoir mener ensuite une analyse à partir des paroles échangées par les acteurs. Dans la classe d'Amira, les situations sont très courtes (de quelques dizaines de secondes à une minute), la caméra a à peine le temps de se déplacer sur les élèves en situation qu'elles sont, pour certaines, déjà presque terminées. Ce problème, à la fois ancré sur la réalité de la classe, mais aussi d'ordre technique lié à la capacité d'anticipation lorsqu'on observe dans la classe ce type de situations, nous a amené à perdre les contenus de ces entraides. Même si certaines sont effectivement saisies, la difficulté de perception de ce qui se déroule dans ces situations reste entière. Nous avons également été gêné dans ce recueil de données par d'autres phénomènes : bruits parasites autour des acteurs de l'entraide, mouvements des tables et chaises, règles de la classe imposant le chuchotement des élèves durant ce moment pour permettre à chacun de travailler dans une ambiance relativement silencieuse. Nous ne réussissons en fait sur les différentes observations menées durant l'année dans la classe d'Amira, à ne saisir réellement que deux situations sur le dernier trimestre de l'année.

Il est à remarquer que dans les autres classes cet aspect est moins problématique du fait de situations plus fréquentes dans la classe et d'une durée permettant un réel décryptage. Ainsi

quatre situations ont pu être enregistrées dans la classe de Vanessa et six dans la classe de Pierre. Nous constatons pour la classe de Vanessa un « temps de régulation de l'aide » ; celui-ci correspond à un temps spécifique quotidien que nous avons pu observer dans cette classe (*voir en annexe 6, p.30 : ce temps correspond pour cette classe à une régulation de l'entraide qui a lieu tous les matins après le temps de parole ; l'enseignante fait exprimer les élèves sur des difficultés occasionnant des demandes d'aide, elle sollicite aussi directement les élèves ayant besoin d'aide ; les dyades entre élèves aideurs et aidés sont alors formées.*).

Même si nous restons prudent par rapport à notre corpus qui demeure restreint, le facteur « temps » semble révéler une spécificité de notre milieu. Pourquoi dans un milieu novice la durée des situations est plus courte ? Pourquoi la fréquence des situations d'entraide est moins importante ? Telles sont quelques questions que nous aurons à explorer dans la suite de notre travail.

Ces observations exploratoires, illustrées par ces premiers tableaux, nous amènent à reprendre quelques éléments significatifs, en particulier les déplacements des élèves dans les situations d'entraide ainsi que les objets de travail étudiés.

4.1.2.2 Les déplacements

Nous précisons ici les termes que nous utiliserons à travers les « statuts » d' « élève aidé » et d' « élève aideur » ; nous nommerons ainsi « élève aidé » celui qui sollicite, demande de l'aide ; il s'agit de situations d'élèves en difficulté ponctuelle, en panne lors de leur travail, et qui vont solliciter une aide extérieure pour résoudre le problème qui se pose à eux. Nous nommerons « élève aideur » celui qui, justement, répond à cette demande d'aide, à la difficulté exprimée par l'élève aidé. Il intervient alors directement auprès de ce dernier suite à sa sollicitation.

On voit, dans l'ensemble, peu de déplacements, la plupart se situant entre voisins. Les situations d'entraide semblent mettre en place des relations de proximité. On constate malgré tout des différences là aussi entre les classes « expérimentées et novices » ; dans la classe d'Amira, la majorité des situations se réalisent sans déplacement, excepté une. Les situations « de proximité géographique » sont également présentes dans les autres classes mais elles s'équilibrent avec celles qui entraînent un déplacement de l'élève aidé ; celui-ci se déplace pour aller à côté de l'élève à qui il demande de l'aide. Il est à remarquer qu'il n'existe dans

ces classes expérimentées aucun déplacement de l'aideur, tandis que le seul déplacement dans la classe d'Amira est celui de l'aideur. L'explication vient du fait que cette situation correspond à une intervention de l'enseignante auprès de l'élève aideur pour qu'il aille aider l'élève en difficulté.

Les déplacements des élèves aidés dans les classes expérimentées s'expliquent du fait que leur déplacement occasionné par la difficulté, la « panne » ponctuelle qu'ils connaissent, enclenchent donc leur déplacement vers la place de l'aideur qui, au même moment, travaille à une autre activité. Nous rappelons, en effet, que lors du temps de travail individualisé, chaque élève travaille sur des activités qui correspondent à un contrat personnel engagé avec l'enseignant qui est intégré au plan de travail. Dans une seule situation, nous pouvons observer que les deux élèves décident de travailler dans un autre lieu, ce qui occasionne un déplacement des deux élèves ; il est en effet possible de travailler dans un autre lieu lors de travaux menés à plusieurs et plus gênants au niveau du bruit.

Le facteur « déplacement » semble donc être également un axe à explorer car sans doute spécifique aussi de nos milieux respectifs.

4.1.2.3 Les objets de travail

On observe de nombreuses situations sur des savoirs disciplinaires spécifiques (opérations, lecture, problèmes, ...). On peut constater une forte concentration de contenus mathématiques : opérations, technique opératoire, problème, géométrie, brevets en maths. Les contenus en français sont également très présents : différents types de lecture, étude de la langue.

Lors de nos premières observations exploratoires, nous avons indiqué plusieurs types d'entraide correspondant justement aux objets de travail abordés ; nous avons fait émerger quatre grandes catégories. Après quelques mois de travail, nous pouvons constater que le « type b » (contenus-savoirs) s'est largement imposé dans les objets de travail des situations observées.

Tableau n° 3 : Données recueillies sur les « types » de situations observées durant le premier, puis le second trimestre.

Premier trimestre	<i>a) organisation du travail</i>	<i>b) contenus-savoirs</i>	<i>c) savoir-faire</i>	<i>d) institutionnel</i>
<i>classe Amira</i>		-orthographe -technique opératoire -brevet opérations	-choix fiche d'orthographe	
<i>classe Pierre</i>	-plan de travail (3)	-recherche (2) -multiplications -soustractions	-ordinateur (3)	
<i>classe Vanessa</i>	-plan de travail	-lecture haute voix -technique opératoire -tables multiplication	-test technique opératoire	-rappel des règles des présentation de livres --rappel des règles de prises de parole
Second trimestre	<i>a) organisation travail</i>	<i>b) contenus-savoirs</i>	<i>c) savoir-faire</i>	<i>d) institutionnel</i>
<i>classe Amira</i>		Opérations (2) Lecture document. (2) Brevet de géométrie		
<i>classe Pierre</i>	Organisation plan de travail	Opérations (3) Problème (2) Technique opérat. (2) Etude de la langue		
<i>classe Vanessa</i>		Opérations (6) Brevets maths (3) Géométrie - Tech. Opérat. Lecture Brevet étude langue		

Toutes les situations (à une exception près) concernent les apprentissages liés aux contenus-savoirs, tandis qu'en début d'année, elles ne représentaient que le double des situations de « type a et c » (10 situations de type b – 5 de type c et 4 de type a). Nous constatons cependant encore une situation concernant le « type a » dans une des classes expérimentées (correspondant à l'organisation du plan de travail). Les deux autres types ont disparu ; on peut comprendre par cette « absence » que les aides de type institutionnel et liées aux savoir-faire, essentielles en début d'année en particulier dans la construction d'outils collectifs, de règles communes, de références intégrées au milieu, ont ensuite tendance à diminuer, voire disparaître, par une appropriation progressive de ces domaines. Nous pouvons également noter que nous trouvons dans la classe novice uniquement des situations de « type b et c » ; les apprentissages liés à l'organisation du travail et d'ordre institutionnel ne paraissent donc pas être liés à l'entraide dans cette classe.

Les éléments recueillis nous amènent à penser que nous sommes dans un milieu qui se construit sur la durée, que les apprentissages incontournables à la mise en place d'un groupe-classe sont intégrés au fil du temps par chaque acteur. Nous pouvons aussi constater une forte influence de l'enseignant dans ce milieu (voir les tableaux 1, 2 et 3). Certains élèves ont besoin de plus de temps pour se construire cette culture, nous le voyons par exemple dans la situation de type a qui persiste.

Ces observations donnent un premier éclairage sur cette distinction entre milieu expérimenté et milieu novice avec la prise en compte des durées des situations d'entraide, des déplacements engendrés lors de celles-ci et des objets de travail effectifs. Il nous paraît donc opportun d'explorer maintenant ces « profils » de classe en tentant de les catégoriser.

4.1.3 Catégoriser les milieux-classes par l'entraide instituée

Nous avons déjà évoqué les « formes » d'entraide lors de nos observations exploratoires (entraide spontanée et instituée). Celles-ci ont mis en évidence des différences entre les classes ; nous avons d'une part une entraide organisée, institutionnalisée, souvent au moyen d'un tableau d'aide qui se construit au fil du temps, selon les demandes et besoins exprimés par les élèves (*voir les tableaux d'entraide en annexe 5, pp. 21-28*). Mais d'autre part cette aide peut aussi être ponctuelle, spontanée, apparaissant selon les difficultés, les besoins exprimés par des élèves lors des différentes activités de la classe, celle-ci étant souvent liée à une proximité géographique et/ou à des compétences reconnues entre élèves. C'est en tout cas ce que nous avons relevé en notant les motifs de l'entraide à chaque situation observée.

Nous avons tenté là aussi d'observer dans chaque classe les formes d'entraide en action. Le tableau n° 4 en fait la synthèse.

Tableau n° 4 : Données recueillies sur les « formes » d’entraide observées lors de notre présence en classe (seulement sur les deux premiers trimestres de l’année).

	Entraide instituée	Entraide spontanée
classe Amira		9
classe Pierre	9	10
classe Vanessa	5	10

Lorsque nous regardons les formes d’entraide utilisées dans les classes, on ne trouve dans la classe novice que des aides spontanées. La non institutionnalisation de l’entraide dans cette classe appelle des explications. Dans les classes expérimentées, on trouve durant les séances que nous avons observées pratiquement autant d’entraides instituées que spontanées dans la classe de Pierre (10 spontanées et 9 instituées) ; dans la classe de Vanessa on trouve le double de situations spontanées (10) par rapport à celles instituées (5). Il est à noter que la régulation de l’entraide de ces deux classes est différente. Nous allons ici en préciser les modes d’organisation.

Dans les deux classes expérimentées, le tableau d’entraide est mis en place rapidement en début d’année par l’enseignant ; il apparaît lors des premières difficultés exprimées par les élèves en classe. Dans celle de Pierre, la régulation de l’entraide a lieu le soir au bilan (moment de retour sur la journée avant la sortie de la classe) ; les élèves qui connaissent des difficultés dans la journée expriment leur demande d’aide au groupe-classe, des élèves proposent leur aide et l’élève demandeur (ce que nous avons défini par « aidé ») choisit son aideur (*voir les tableaux d’aide de la classe de Pierre en annexe 5, pp. 22-24*). Dans la classe de Vanessa, l’entraide est régulée le matin après le « quoi de neuf » (temps de parole institué en début de matinée) ; l’enseignante régule alors les aides en faisant émerger les difficultés qu’elle a pu noter la veille et en permettant aux élèves de s’exprimer sur les besoins d’aide (*voir un temps de régulation dans la classe de Vanessa en annexe 6, p. 30*). En dehors de ce temps différent dans la classe de Vanessa par rapport à celle de Pierre, la distinction importante est dans le fait que l’enseignante, Vanessa, influence certaines mises en place d’aide. Elle repère en effet des difficultés des élèves et les sollicite directement à ce moment.

Il nous a paru intéressant dans le cadre de l'objectivation de notre milieu d'explorer plus en avant ce que peut nous apporter cette institutionnalisation de l'entraide mise en place dans les classes expérimentées. Nous présentons ici l'ensemble des tableaux et de leurs données, avec ce qu'ils permettent de visualiser et d'apporter à notre problématique (*voir les tableaux d'entraide en annexe 5, pp. 21-28*). On trouve donc sur le tableau lui-même l'élève aideur, en lien avec l'élève aidé dans une deuxième colonne ; l'objet de travail traité se situe dans la troisième colonne. Celui-ci est visualisé sur le grand tableau de la classe, plus exactement sur la partie amovible qui est retournée au moment de la régulation de l'entraide. Les symboles + et - indiqués derrière les prénoms correspondent aux « niveaux scolaires effectifs » remis par l'enseignant à notre demande (+ pour un bon niveau scolaire ; - pour un niveau scolaire faible). Nous avons là aussi modifié les noms pour des raisons d'anonymat.

Un certain nombre d'éléments apparaissent au fil de nos observations ; nous y notons la participation des élèves à l'entraide, en terme de nombre d'élèves présents dans les tableaux d'aide ; il s'agit d'élèves qui ont, soit proposé leur aide, soit en ont sollicité une. Nous y indiquons également le nombre d'élèves s'étant trouvé en posture d'aidé ou d'aideur lors de notre présence en classe et nous y notons la position, pour situer les élèves qui dans chaque posture (aideur ou aidé) se trouvent être plutôt des élèves de bon niveau scolaire ou de niveau plus faible. Nous terminons par noter les situations d'entraide effectives ; celles-ci indiquent les aides liées à l'institutionnalisation de l'entraide (indiquées dans le tableau en gras), les autres aides sont celles qui ont réellement eu lieu lors de nos observations, mais de manière spontanée.

Les premiers constats qui émanent, au vu de la lecture de ces tableaux complétés par nos observations quantitatives, font apparaître des éléments qui vont nous intéresser dans le cadre de notre problématique. Nous allons nous appuyer ici sur les éléments obtenus par l'analyse des tableaux d'entraide de la classe de Pierre sur l'année scolaire (*voir en annexe 5, pp. 22-24*).

A travers la participation des élèves de cette classe, on constate que plus de la moitié des élèves de la classe participe effectivement à l'entraide ; on peut donc penser que cet outil est investi par les élèves. On aperçoit également quelques élèves de manière plus fréquente dans le rôle d'aideur et d'autres dans le rôle d'aidé, quelques-uns jouant d'ailleurs les deux rôles sur des objets de travail différents ; mais la plus grande participation se situe dans le rôle seul d'aidé (9 élèves différents sont aidés). On peut aussi constater que les élèves en position d'aideur sont des élèves de bon niveau scolaire ; on trouve par contre dans la position d'aidé

des élèves de tout niveau scolaire (5 élèves aidés + et 4 élèves aidés -). Tout élève de la classe peut en effet rencontrer des difficultés ponctuelles et demander à un de ses pairs de l'aider à les résoudre.

Nous observons une différence importante entre le tableau institué et les aides se déroulant effectivement dans la classe. Des onze situations d'entraide que nous avons observées par exemple durant cette séance, trois situations sont issues du tableau des « aides instituées » ; cette observation sera corroborée par les autres séances observées dans cette classe comme d'ailleurs dans celle de Vanessa. Il s'avère donc que la majorité des situations d'entraide se déroulent de manière « spontanée ».

Lorsqu'on regarde ces tableaux d'aide sur la durée de l'année scolaire, nos observations nous montrent des « mouvements » importants dans les rôles joués par les élèves. Des dyades disparaissent : on peut imaginer que les demandes d'aide du début d'année ont été résolues ; des dyades apparaissent par l'émergence de nouvelles demandes ; des dyades se maintiennent, pour des demandes encore non résolues, des difficultés persistantes, des demandes qui ne peuvent être résolues que sur le temps. Il est à remarquer que le nombre d'élèves participant à cette aide instituée augmente de façon nette sur la durée de l'année ; partant d'un peu plus de la moitié de la classe en début d'année (12 élèves), nous avons atteint à partir du deuxième trimestre 17 élèves (trois quarts des élèves de la classe). Deux élèves seulement n'ont pas du tout participé à cette entraide instituée sur l'année.

Lorsqu'on regarde les positions, on constate également sur la durée d'une année plus d'élèves en position à la fois d'aideur et d'aidé dans les classes expérimentées ; dans la classe de Pierre nous passons de 5 élèves aideurs et 9 aidés à 12 élèves aideurs et 16 aidés en fin d'année, avec une augmentation progressive sur la durée.

Nous relevons un autre élément au niveau de la variable « position ». En effet, on voit des élèves de niveau scolaire faible (avec symbole -) prendre une position d'aideur. Cette posture qui, dans un premier temps, est intégrée plutôt par des élèves d'un bon niveau scolaire, semble au fil du temps s'équilibrer. Est-ce dû à l'influence d'un milieu qui aide à prendre en compte les différences et à redonner confiance à un certain nombre d'élèves moins assurés dans leurs compétences scolaires ? Cela reste une hypothèse à vérifier.

Ces observations conduites sur l'année constituent les premiers éléments d'objectivation de notre milieu ; nous allons poursuivre cette voie en tentant d'aller plus en avant dans ce recueil de données qui doit nous permettre de caractériser notre milieu.

4.2 Vers une objectivation du milieu

Suite à ces premiers éléments d'observation directe des classes concernées, nous avons donc souhaité cerner la culture de ce milieu afin de tenter de l'objectiver.

Pour cela nous nous sommes référés aux travaux de Ph. Perrenoud⁸⁵ sur le « curriculum caché » en reprenant en particulier les items élaborés dans une de ses recherches autour de la question « Qu'ai-je appris à l'école sans qu'on me l'ait ouvertement enseigné ? ». Les travaux sur le « curriculum » ont montré que, lors des parcours de formation, une distance effective entre l'intention d'instruire et ses effets perdure. Celle-ci est « à la fois creusée dans la complexité de l'esprit et l'autonomie des éducatibles et limitée par la possibilité continue d'adapter l'action éducative, de réorganiser le parcours en fonction des résistances du sujet ou de la réalité »⁸⁶. Le curriculum caché est donc la part des apprentissages non programmée par l'institution scolaire, du moins explicitement. Même si les élèves suivent un enseignement soi-disant identique, on sait que l'expérience qu'ils vivent dans une même classe, dans un même milieu est extrêmement divers ; l'expérience formatrice reste toujours celle d'une personne. On sait que les apprentissages liés au curriculum caché ont trait à des conditions socio-affectives. Pour Perrenoud, il s'agit d'un « concept qui prétend dévoiler l'envers du décor : l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce »⁸⁷.

Nous sommes donc partis de ces travaux et de cette question pour la poser aux élèves de cycle 3 concernés par notre objet d'étude. Nous avons repris la liste d'items obtenue lors de cette étude pour la proposer aux élèves de notre corpus (*voir en annexe 7, pp. 32-33 : il s'agit de 43 items issus de l'enquête de Perrenoud à partir de la question « Qu'ai-je appris à l'école sans qu'on me l'ait enseigné ? » ; elle a été posée à des étudiants à l'occasion d'une recherche sur le curriculum caché*). Nous avons travaillé pour cette enquête avec un corpus différent ; en effet, comme nous l'avons déjà évoqué, nous avons mené notre recherche sur deux années et n'avons entamé notre travail sur l'objectivation du milieu qu'à partir de la seconde année ; les données des enseignants et des classes ont changé car l'enseignante novice est partie (nommée ailleurs en raison de ce poste à titre provisoire et d'un faible barème pour pouvoir rester sur celui-ci) ; de plus, l'évolution de la population scolaire a modifié la composition des

⁸⁵ Perrenoud Ph. « Curriculum : le formel, le réel, le caché » in Houssaye (Dir) « La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui » Paris ESF, 2ed 1994 pp. 61-76.

⁸⁶ Perrenoud, op.cit., p. 65.

⁸⁷ Perrenoud, op. cit., p. 70.

classes et il n'est resté que deux classes de cycle 3. Cette enquête s'est donc adressée aux élèves de ces deux classes et par conséquent de classes expérimentées, ce qui représente en tout 45 élèves.

Les élèves ont donc pu cocher les items correspondants à ceux qui sont proposés. Par rapport à ceux relevés par Perrenoud lors de son étude, nous avons changé quelques formulations qui nous paraissaient difficilement compréhensibles pour des enfants de cet âge (Perrenoud avait travaillé cette étude avec des étudiants en université) ; pour cela, nous avons repris les différents items et, à chaque fois que nous avons rencontré des termes entraînant des difficultés de compréhension, nous avons utilisé un vocabulaire plus accessible aux élèves d'âge élémentaire ; par exemple pour l'item 11 « à s'inscrire dans un milieu contraignant » est devenu « à être dans un milieu qui a des contraintes ». Nous avons régulé cette définition des items avec les enseignants et les derniers ajustements ont été réalisés avec eux. (*voir notre enquête en annexe 8 à la suite de celle de Perrenoud, pp. 35-36 : items de l'enquête posée aux élèves de cycle 3 de notre corpus ; on retrouve en italique les items correspondant à ceux de l'enquête de Perrenoud, les autres ont été modifiés en vue d'une meilleure compréhension.*). Cela n'a pas empêché, malgré tout, les difficultés de compréhension pour certains élèves. Nous y avons ajouté des *items* proposés par les élèves eux-mêmes. Nous avons modifié également la question générale de départ (« Qu'ai-je appris à l'école sans qu'on me l'ait ouvertement enseigné ? ») en « Qu'as-tu appris à l'école sans que ton maître ne te l'ait appris ? » ; nous avons d'ailleurs dû expliciter les diverses formulations car les interrogations des élèves concernant cette question initiale, au moment de l'enquête, furent nombreuses.

Cette étude se place bien dans l'idée de nous permettre de caractériser notre milieu à travers son curriculum caché. Nous analyserons les résultats obtenus au regard du traitement du curriculum caché défini par Perrenoud⁸⁸ en faisant émerger les éléments significatifs de notre milieu. Nous nous appuyerons sur les résultats obtenus à notre enquête (25 réponses) ; ce nombre correspond à un peu plus de la moitié des élèves concernés (45 élèves) ; nous attribuons ce nombre relativement faible aux difficultés de compréhension qu'ont rencontrées certains élèves dans la définition des items ; nous avons autorisé ceux pour lesquels cette lecture était trop difficile à ne pas répondre. C'est à partir des réponses obtenues par les élèves de notre corpus que nous menons notre analyse en nous concentrant sur les items qui ont été indiqués au moins par deux tiers des élèves (à partir de 16 réponses sur les 25 élèves ayant

⁸⁸ Perrenoud Ph. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 1984, p. 244

répondu) ; ils doivent en effet permettre d'être significatifs de notre milieu. Nous nous intéresserons également aux items ajoutés par les élèves eux-mêmes (*voir les résultats complets de notre enquête en annexe 9, pp. 38-43 : on y trouve les résultats classés par ordre de fréquence ; on y trouve également une synthèse finale de ces résultats, avec un comparatif entre ceux obtenus pour notre enquête et ceux obtenus par Perrenoud*).

Nous tentons, à travers l'analyse de ces réponses, de comparer nos résultats à ceux obtenus par Perrenoud dans son enquête présentée en « milieu ordinaire ». Nous avons donc classé les réponses obtenues dans l'ordre de fréquence apparue, c'est ce que nous appelons dans notre tableau n° 5 « rang A » pour nos résultats; le rang B correspond à l'ordre de fréquence obtenue chez Perrenoud (*résultats complets en annexe 9*). Afin de faciliter la compréhension du tableau qui suit, nous avons indiqué par une autre police les items cités par les élèves eux-mêmes (*précisés en italique gras*).

Tableau n° 5 : résultat de l'enquête posée aux élèves de notre corpus sur la question « Qu'as-tu appris à l'école sans que ton maître te l'ait appris ? »

nombre réponses élèves / 25	rang A	Résultats de notre enquête auprès du corpus de 25 élèves de cycle 3.	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	3	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	5	à se débrouiller	31
19	6	à attendre la récréation	36
16 + 2	7	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	7	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	9	à rêver dans la classe sans se faire prendre	27
17	9	à passer le temps	2

17	9	à crier en silence	35
16	12	à identifier des jeux et des enjeux	43
15	13	à juger (ses camarades, la maîtresse...)	10
15	13	à supporter le jugement des autres	3
15	13	à faire sa place, à se défendre	12
14	16	à gérer son temps	40
14	16	à se connaître soi-même, à se situer	26
13	18	à se créer un milieu de vie	29
...	...	<i>Les résultats complets se retrouvent en annexe 9.</i>	

Au vu des ces résultats, nous allons porter notre attention sur les *items* les plus largement cités et qui doivent représenter des éléments significatifs de notre milieu.

Nous trouvons ainsi de façon très forte (car cité par pratiquement tous les élèves, et en première position) des **apprentissages liés à l'autonomie** et à l'organisation par les élèves de leur travail, de leur temps, de leurs outils, de leur matériel. Nous pouvons signaler également une fréquence très importante d'*items* ajoutés par les élèves eux-mêmes. Lorsqu'on compare cette fréquence avec ce qu'obtient Perrenoud dans son étude (42ème rang), on peut penser que ce type d'apprentissages liés à l'autonomie sont révélateurs de notre milieu. Il s'agit en effet de compétences transversales travaillées de manière importante dans les classes expérimentées ; nous l'avons constaté lors de nos observations exploratoires, à la fois dans l'organisation de l'espace-classe, des différents temps de travail, de l'utilisation d'outils d'autonomie (plan de travail, livret de formation, matériel didactique, ...). On peut d'ailleurs rapprocher un *item* cité de manière relativement fréquente (la moitié des élèves), « faire des choix, s'organiser », qui engage les élèves dans des possibilités d'auto-organisation de leurs apprentissages. En dehors de cette autonomie spatiale et temporelle, on peut y repérer une autonomie matérielle et physique qui semble également émerger de manière forte. Mais ces différents niveaux d'autonomie ne prennent leur sens qu'à travers l'autonomie intellectuelle que vise l'école. Dans le même ordre d'idée, on retrouve, ajouté par un élève sur deux, des apprentissages liés à l'autonomie dans le travail, en particulier à travers le travail de recherche « faire des recherches, rechercher des documents, faire des recherches tout seul... ». On perçoit à travers ce dernier ajouté, de manière très fréquente, un élément significatif de notre milieu qui tente d'impliquer chaque élève dans ses apprentissages. Le travail de recherches

apparaît révélateur de pratiques pédagogiques liées à la recherche d'autonomie, à la responsabilisation.

Nous retrouvons, dans un *item* également largement cité (5^{ème} position) « **se débrouiller** », des apprentissages liés là aussi à une certaine autonomie. On perçoit à travers celui-ci une expérience construite sur la durée, à la fois par la façon de surmonter les difficultés, mais aussi par l'accumulation de réussites qui donne ce capital d'expériences permettant de gagner une certaine autonomie. Il renforce donc le premier concept déjà abordé. Il est à noter que celui-ci est largement plus présent dans notre enquête que dans celle de Perrenoud, ce qui est corroboré à nos observations précédentes (construction de l'autonomie). Nous pouvons rapprocher celui-ci d'un autre relevé par deux tiers des élèves sur « l'identification des jeux et des enjeux » ; celui-ci est ambigu dans sa dénomination mais montre bien l'implication de chacun dans sa perception de ce qu'est l'école, de ce qu'il faut en entendre et en comprendre pour pouvoir y exister et y agir.

Un *item* également largement cité est très lié à ce que nous avons déjà abordé ; il s'agit en effet d'apprentissages liés à « l'autonomie sociale » : **respect des autres, des différences**. Il est cité par plus de la moitié des élèves (et ajouté à de nombreuses reprises). Les savoirs sociaux menés dans les classes à travers les interactions sociales et cognitives sont ici relevés. Ils s'inscrivent dans ce qui correspond à un objectif qui est devenu important à l'école, l'éducation à la citoyenneté, et qui est largement travaillé dans les classes observées, à travers les règles de vie et de travail mises en place, mais aussi par les institutions coopératives organisées autour de la régulation de la vie du groupe (conseil, bilan, temps de parole, ...). Il s'agit d'un élément significatif des apprentissages menés par les élèves à l'école ; il apparaît également de cette façon chez Perrenoud (dans la moitié haute des items cités dans son étude), mais il s'agit ici d'apprentissages très fréquemment cités et sans doute significatifs de notre milieu.

L'*item* qui suit au niveau de notre enquête, et donc cité par de nombreux élèves, correspond aux apprentissages liés à la **solidarité, à l'entraide, au partage**. Il est proche des savoirs sociaux construits dans la classe ; il prend ici une valeur particulière car il correspond à notre objet de travail. On y trouve en effet le rôle de la coopération dans la vie des élèves à l'école ; on sait qu'il s'agit dans les classes de notre corpus de savoirs travaillés et insérés à la vie quotidienne de la classe, à la fois à travers les travaux de groupe très présents mais aussi lors de tous les moments permettant l'entraide dans la classe. Ce sentiment d'appartenance à un

groupe social est important pour tout enfant, pour tout jeune ; on le constate à la fois à travers les paroles des élèves ajoutées à cet item qui sont de l'ordre des interactions sociales et cognitives « aider les autres et me faire aider... vivre avec les autres, partager... travailler avec les autres... travailler en groupe ». Nous pouvons relever que cet *item*, en troisième place dans notre ordre de fréquence, se retrouve beaucoup plus loin dans l'étude de Perrenoud (18^{ème}) ce qui indique sans aucun doute que celui-ci prend une valeur incontournable dans la caractérisation de notre milieu. Nous pouvons le rapporter à un autre item proche dans l'esprit et que nous trouvons de manière également fréquente (en 7^{ème} position) qui est « vivre avec les autres, à l'intérieur d'un petit espace » ; on y retrouve les apprentissages liés aux relations sociales à constituer dans un groupe-classe. De nombreux *items* ajoutés par les élèves eux-mêmes ont trait à ce type d'apprentissages ; « jouer avec les autres » est ajouté par environ un tiers des élèves (item le plus ajouté), « se faire des amis », ... autant d'expressions qui montrent un milieu fortement ancré sur ces apprentissages, sur l'importance des relations sociales.

L'*item* suivant, fréquemment relevé par les élèves, se situe également sur le plan des relations sociales ; il montre un versant de ce type d'interactions qui se situe en contradiction avec les premiers items. Il s'agit en effet ici d'**échapper à la violence, de se défendre** face aux autres, de se confronter à des relations inévitables dans tout groupe social auquel l'école n'échappe pas, et celle-ci non plus. Les tensions dans le groupe, les conflits, sont inévitables ; même s'ils sont abordés et régulés par la suite, en particulier dans cette structure scolaire, il n'empêche qu'ils sont bien présents. Ils engagent chacun à être parfois sur des positions de défense. Nous pouvons relever ici que, pour la première fois, les fréquences d'apparition dans notre enquête et celle de Perrenoud sont proches (4^{ème} ...et 5^{ème} position) ; ce constat est intéressant pour montrer qu'il s'agit d'un apprentissage très présent dans tout milieu scolaire, auquel peu d'enfants échappent. Nous pouvons le rapprocher d'autres *items* « faire sa place, se défendre » qui montrent la position que chacun doit chercher dans le groupe ; nous trouvons aussi fortement cités (deux tiers des élèves) les *items* « juger ses camarades, la maîtresse » et « supporter le jugement des autres ». Ils mettent en exergue les **rappports de tension, d'évaluation, de jugement** qui se vivent dans tout groupe, aussi bien entre pairs qu'avec les adultes. On retrouve d'ailleurs nombre d'autres items relatifs à ce type d'apprentissages liés à l'évaluation « passer des limites... penser qu'il faut être bon... tricher, faire semblant... ». Ces derniers sont moins cités que les précédents mais n'en restent pas moins très présents.

Nous retrouvons ensuite un *item* relatif à un certain ennui, à une certaine passivité, engendrant des apprentissages liés à **l'attente, à la patience, au fait d'apprendre à « tuer le temps »**. Il est à noter qu'il apparaît de manière beaucoup moins fréquente dans l'étude de Perrenoud. On pourrait pourtant penser qu'il s'agit d'un apprentissage fondamental du curriculum caché à l'école, « l'ennui à l'école » n'est en effet pas un phénomène nouveau, un colloque lui a d'ailleurs été consacré (colloque « Culture scolaire et ennui », Sorbonne, janvier 2003). Contrairement à ce que nous avons vu précédemment comme apprentissages liés au fonctionnement dans un groupe, celui-ci montre l'isolement que peuvent vivre les élèves à l'école. « L'attente de la récréation » peut s'interpréter dans le cadre d'un manque d'intérêt pour les apprentissages scolaires menés dans la classe mais aussi par les nombreux apprentissages sociaux menés durant ces temps de récréation. On le retrouve dans un autre item, « passer le temps », également cité par deux tiers des élèves, pour lequel nous retrouvons bien l'idée d'apprendre à occuper son temps. Il est d'ailleurs intéressant de constater que cet *item* est un de ceux les plus mentionnés dans le travail de Perrenoud (2^{ème} position), ce qui renforce le fait qu'il s'agit d'une dimension du vécu de l'école, y compris dans notre corpus de classes.

Nous pouvons rapprocher l'*item* suivant de celui abordé précédemment. Les apprentissages liés à **la maîtrise de soi, à l'auto-contrôle** sont ici relevés. On y retrouve les compétences à acquérir pour soi, par chaque individu, afin à la fois de pouvoir vivre et évoluer dans ce groupe incontournable mais aussi pour « grandir » dans des apprentissages liés à la maîtrise personnelle de ses comportements et de ses actes. Nous le retrouvons également sur la première moitié de son ordre de fréquence chez Perrenoud

Cette part de la personne, de l'intime est relevée encore dans un *item* fortement exprimé « **rêver dans la classe sans se faire prendre** ». Celui-ci évoque cet aspect de l'individu qui peine à s'exprimer de par sa pensée à l'école ; on y perçoit aussi la contrainte induite par l'institution même mais aussi sans aucun doute par une certaine pression du groupe.

L'*item* suivant rejoint le même ordre d'idée de par sa propre dénomination « **crier en silence** ». On y perçoit là aussi l'obligation scolaire, la contrainte de l'école, de la classe. Il montre les rapports de force, de violence qui se vivent dans la confrontation aux autres, dans les frustrations induites dans ce milieu par rapport à sa liberté personnelle d'expression et d'action. Notre milieu n'y échappe pas. Il reste très lié au métier d'élève qui est vécu de façon difficile pour certains élèves, en particulier pour ceux en difficulté scolaire. Mais il est à

rapprocher aussi de ce que nous avons abordé précédemment à travers les capacités d'auto-contrôle. Ces derniers *items* sont moins relevés chez Perrenoud. Cette différence peut s'expliquer par le fait d'un accueil plus important dans cette école d'enfants en difficulté scolaire et en souffrance. Mais elle peut aussi s'expliquer par une aptitude à une certaine lucidité, à une expression plus directe chez ces élèves.

Cette première analyse de nos résultats nous permet de mettre en valeur des points communs, une culture partagée des élèves à l'école, en particulier à travers les similitudes apparues lors de notre enquête et celle de Perrenoud. Nous observons également des différences importantes avec le milieu traité par Perrenoud, ce qui nous apporte des éléments significatifs de notre milieu.

Regardons dans un premier temps les points relevés comme identiques, ou en tout cas proches, et permettant d'envisager une culture commune de l'école. Nous les traduisons en terme d' « apprentissages » construits par les élèves eux-mêmes au sein de l'école :

- Apprentissages liés aux tensions des interactions sociales dans un groupe, face à la violence, au jugement, à l'évaluation, entre pairs et avec les enseignants ;
- Apprentissages liés à la gestion du temps : apprendre à passer le temps ;
- Apprentissages liés à la maîtrise de soi, à l'auto-contrôle.

Regardons maintenant les éléments qui nous intéressent particulièrement et qui apparaissent comme significatifs de notre milieu, car mis à jour par notre enquête :

- Apprentissages liés à l'autonomie des élèves, à l'organisation de leur travail, de leur temps, de leurs outils, de leur matériel ;
- Apprentissages liés au respect des autres, des différences, à l'éducation à la citoyenneté ;
- Apprentissages liés à la solidarité, à l'entraide, au partage, au travail en groupe ;
- Apprentissages liés à la personne, à ses capacités d'auto-contrôle et aux contraintes institutionnelles : rêver sans se faire prendre, crier en silence.

Notre objectif de mieux cerner la culture de ce milieu afin de tenter de l'objectiver nous a amené à mettre à jour un certain nombre d' « apprentissages » construits en général à l'école. Ils se situent à la fois au niveau du groupe social et de l'individu lui-même, tout en étant fortement ancrés dans les contraintes institutionnelles de l'école en général.

Les résultats obtenus lors de notre enquête nous amènent à faire émerger un certain nombre de points spécifiques à notre milieu. Les valeurs relatives au groupe social et aux relations entre pairs, à la fois à travers les notions de respect, de reconnaissance sociale, de valorisation des individus, apparaissent de façon forte. Les contraintes sociales liées à l'institution sont également très présentes.

Un second registre se distingue aussi fortement lors de l'étude de notre milieu, il concerne l'individu lui-même, ses potentialités, ses capacités d'expression et d'action, mais aussi d'auto-contrôle. Paradoxalement là aussi, on y trouve davantage d'exigence personnelle autour d'une certaine liberté qui a été favorisée, développée.

4.3 Recueil des données et méthodologie

Grâce à nos observations exploratoires menées au fil de l'année, nous avons dégagé un certain nombre de facteurs significatifs de notre milieu. Nous avons, parallèlement à ce premier recueil d'observations, accumulé des éléments prélevés lors des situations elles-mêmes. Ce recueil est donc composé d'un corpus de situations d'entraide vécues au sein de la classe. Pour repérer en quoi l'activité d'entraide révèle le milieu de travail, nous devons cerner ce qui se joue dans l'activité langagière lors des échanges. Le sens d'un énoncé, comme nous l'explique Kerbrat-Orecchioni, n'est-il pas « le produit d'un travail collaboratif qui est construit en commun par les différentes parties en présence, l'interaction définie comme lieu d'une activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations implicites et explicites, qui peuvent aboutir ou échouer »⁸⁹ ?

Pour mieux saisir les interactions verbales échangées lors de ces situations, nous avons procédé à des enregistrements systématiques de celles que nous avons pu saisir en classe. Ces enregistrements se sont déroulés à des moments différents de l'année. Nous avons ainsi obtenu le corpus suivant (tableau n° 6 ci-dessous) à partir duquel nous mènerons notre analyse. Celui-ci distingue la classe novice des classes expérimentées afin de pouvoir engager

⁸⁹ Kerbrat-Orecchioni C., *Les interactions verbales*, 1992, Paris, A. Colin., p. 234.

des points de comparaison par rapport à ces milieux. Nous avons distingué dans notre corpus les élèves nouvellement arrivés dans l'école, ils peuvent en effet nous apporter des éléments pertinents quant à leur compréhension du milieu. Nous en avons relevé un par classe (noms soulignés), ils sont arrivés en cours de scolarité, il s'agit donc de leur première année dans l'école.

Tableau n° 6 : Corpus des dyades correspondant aux situations d'entraide de notre étude.
(les prénoms soulignés représentent les élèves « novices du milieu »)

Classes expérimentées		Classe novice
Classe de Vanessa	Classe de Pierre	Classe d'Amira
- <u>Aryna</u> aide Maria en soustractions (n° 2)	-Maela aide <u>Vaslo</u> en organisation du travail (n° 1)	-Christophe aide Amélia en opérations (n° 11)
-Jany aide Lyse en divisions (n° 5)	-Aguia aide Alisia en conjugaison (n° 3)	-Tommy aide <u>Hamis</u> en géométrie (n° 12)
-Ophel aide Niko en géométrie (n° 6)	-Naomi aide Fatim en organisation du travail (n° 4)	
-Tonio aide Antonio en technique opératoire (n° 9)	-Anna aide Charles en divisions (n° 7)	
	-Alysia aide Maela en technique opératoire (n° 8)	
	-Benis aide Mathieu en divisions (n° 10)	

Au niveau méthodologique, nous avons recueilli ces situations au moyen d'enregistrements filmés. Nous les avons ensuite décryptées. Nous avons laissé de côté celles dont il manquait des éléments significatifs pour en comprendre le sens. Il pouvait s'agir du début de l'échange au sein de la dyade ou d'un passage rendu inintelligible pour des raisons déjà évoquées.

Nous avons conservé pour chaque classe quelques situations ; nous les avons analysées pour ainsi constituer notre corpus (voir tableau n° 6). Dans la présentation de notre travail, nous avons procédé en trois étapes (voir les situations en annexe 11, pp 49-109) :

- La présentation de la situation, avec son contexte : il comprend l'indication de la classe, le temps de travail dont il s'agit, la durée de la situation et la forme d'entraide (instituée ou

spontanée). On trouve également une brève présentation du contexte de la situation lorsque nous avons des éléments sur celui-ci ; puis nous procédons à une transcription complète des échanges verbalisés ;

- Nous avons ensuite dressé un portrait de chaque acteur de la dyade, l'élève aidé et l'élève aideur ; nous y avons indiqué les éléments en notre possession à travers le recueil des données recueillies dans les observations exploratoires et les contributions des enseignants concernés.

- Enfin, nous avons procédé à une analyse de la situation en reprenant la situation décryptée et en menant une réflexion au regard des verbalisations de l'élève aidé et de l'élève aideur.

A partir de notre grille d'analyse, nous avons ainsi décomposé les situations d'entraide en séquences afin de préciser la structuration des échanges. On peut ainsi voir, dans un premier temps, la séquence d'ouverture qui initie le format de l'échange. La partie médiane qui suit cette séquence forme le corps de l'échange. Dans certaines situations, elle est entrecoupée d'incidents critiques ; nous appelons « incident critique » tout événement qui, au cours de l'échange, va le modifier, l'entraîner sur d'autres voies, que ce soit du point de vue de l'objet de travail ou de la relation interpersonnelle ; il peut en exister plusieurs au cours d'une situation. Dans cette séquence intermédiaire, nous précisons parfois d'autres phases de progression dans les échanges, nous pouvons ainsi indiquer l'entrée dans la tâche, la mise en action, l'échange qui s'installe, ... mais aussi l'entrée dans l'apprentissage, la recherche de résolution du problème en cours. Et nous terminons enfin chaque situation par la séquence de clôture qui ferme l'échange et voit les acteurs de la dyade regagner leur travail personnel.

Dans le cadre de notre objet de travail, nous avons pris en compte deux registres :

Le premier registre concerne le but, l'objet des échanges poursuivi par les acteurs en présence (élèves aides et aidés), ceci afin de cerner ce dont il est question dans les dyades observées ; il s'agit pour nous également de mieux éclairer le déroulement du travail sur la durée de la situation, au niveau de l'organisation, de la prise en charge de chacun dans l'échange et du cheminement autour de l'objet travaillé. Pour explorer ce registre, nous utiliserons les marqueurs relatifs à l'activité :

- Dans la séquence d'ouverture, les interventions liées à : l'état des lieux, le diagnostic initial, la prise d'informations, l'identification du but ;

- Dans la séquence médiane, les interventions relatives à l'exploration des objets du milieu, ainsi que celles liées à : la mise en action, la reconnaissance des erreurs, l'expression des difficultés, les questionnements, les ajustements réciproques, les propositions, les relances sur l'objet de travail, les anticipations, ... ;
- Dans la séquence de clôture, nous nous appuyerons sur les interventions relatives aux : fermetures d'échanges, bilans, analyses, et perspectives de travail.

Le second registre concerne la gestion de la relation interpersonnelle ; il s'agit de voir ce qui se joue entre les partenaires de la dyade. Pour cela, nous procéderons à une analyse des processus interactionnels en nous appuyant sur un certain nombre d'indices linguistiques, en particulier ceux liés aux outils d'analyse des interactions verbales menés par Kerbrat-Orecchioni⁹⁰. Nous considérons en effet que « le sens d'un énoncé est le produit d'un « travail collaboratif », qu'il est construit en commun par les différentes parties en présence ... l'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites et implicites... ».⁹¹

Nous savons en effet que toute situation pédagogique, didactique, repose sur le langage verbal qui a pour fonction de favoriser la communication interpersonnelle dans la classe. Il s'agit pour nous de repérer la « partition invisible » qui nous permette de dégager quelques règles et logiques en jeu dans la relation d'entraide en classe.

Pour cerner ce qui se joue dans cette relation interpersonnelle, nous utiliserons des indicateurs linguistiques sur plusieurs plans :

- Les dimensions de la relation, les indicateurs relatifs aux prises de position ;
- La gestion de la relation, par l'utilisation des marqueurs de la relation : captateurs, déictiques, régulateurs d'attitude, connecteurs, ... ;
- Les savoir-faire relationnels, comprenant les interventions liées aux questionnements, à l'enrôlement, aux propositions, aux ajustements, à la verbalisation.

Nous allons donc tenter d'analyser cette activité au regard des régularités et invariants que nous avons pu dégager de notre corpus de situations.

⁹⁰ Kerbrat-Orecchioni C., *Les interactions verbales, Tome II*, 1992, Paris, A. Colin.

⁹¹ Kerbrat-Orecchioni C., *Les interactions verbales, Tome I*, 1992, Paris, A. Colin, p. 17.

5- L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ : ELEMENTS CARACTERISTIQUES DE NOTRE MILIEU DANS LA RELATION D'ENTRAIDE

Suite à la première analyse des situations de notre corpus, nous allons tenter de dégager quelques « invariants » qui, au regard des situations d'entraide observées, seraient des éléments caractéristiques de notre milieu. Nous sommes en effet partis de l'hypothèse selon laquelle le milieu créé par la pédagogie Freinet influence les principaux acteurs, élèves et enseignants.

Nous avons procédé, dans un premier temps, à la recherche de régularités, de constantes, qui pouvaient apparaître à travers l'analyse de notre corpus. Nous avons recherché les phénomènes récurrents mis à jour dans les situations dyadiques. Quels étaient leurs objets ? Quels étaient les procédés utilisés par les élèves ? Qu'est-ce qui influençait la conduite des dyades ? Qu'est-ce qui rendait significatif le bon fonctionnement, la réussite d'une dyade ? Quels objets du milieu étaient utilisés ?

Nous cherchons à travers ces régularités à caractériser les éléments significatifs construits dans la culture de notre milieu. Nous avons pu également constater dans ces situations d'entraide des « points de tension ». Nous tenterons là aussi de mettre à jour ce qui est significatif des dysfonctionnements observés dans les dyades. Quelles en sont les influences, en particulier du côté des élèves novices et expérimentés ? Qu'est-ce qui provoque ces tensions ? Autant de questions pour lesquelles nous allons tenter d'esquisser des éléments de réponse.

Nous avons donc fait émerger quelques occurrences dans le corpus de situations qui est à notre disposition. Nous les présentons à travers ce que nous avons appelé les éléments caractéristiques de notre milieu dans la relation d'entraide. Une première partie sera centrée sur les régularités qui se sont dégagées quant à l'objet de travail, aux enjeux mêmes de la situation. Une seconde partie concernera ce qui se joue dans la relation interpersonnelle, à travers ses dimensions, la gestion de celle-ci et les savoir-faire qu'elle implique de la part des acteurs. Une dernière partie évoquera les objets du milieu utilisés par les élèves dans ces situations.

Nous présenterons dans notre analyse les éléments qui nous sont apparus dans la relation d'entraide. Nous montrerons parallèlement les tensions, voire les dysfonctionnements que nous avons pu mettre à jour. La richesse de notre matériau nous oblige à réaliser des priorités

dans le traitement des données recueillies. Nous ne pouvons dresser ici une liste exhaustive de ce qu'engage la relation d'entraide, nous nous contenterons d'en dégager quelques éléments-clés. Nous nous appuierons ensuite, pour étayer notre analyse, sur les échanges et interventions réalisés par les acteurs de l'entraide dans les situations observées.

5.1 La centration sur l'objet de travail, le but

Tableau n° 8 : Synthèse des interventions liées au but de la situation, à l'objet de travail dans les situations d'entraide de notre corpus.

	Marqueurs de l'activité	situations	Aideur	Aidé
Centration sur le but de la situation	<u>Séquence d'ouverture</u> : Etat des lieux, diagnostic, prise d'informations, identification du but	Situation 1 Situation 6 Situation 4	<i>Maela</i> <i>Ophel</i> <i>Naomi</i>	
	<u>Séquence médiane</u> : Mise en action, reconnaissance des erreurs, expression des difficultés, questionnements, ajustements réciproques, propositions, relances sur l'objet de travail, anticipations, oppositions	Situation 1 Situation 6 Situation 10 Situation 4	<i>Maela</i> <i>Ophel</i> <i>Benis</i>	<i>Mathieu</i> <i>Fatim</i>
	<u>Séquence de clôture</u> : Bilans, analyses, perspectives de travail	Situation 4	<i>Naomi</i>	
Résolution de la tâche sans recherche de compréhension	Questionnements « fermés » - « éparpillés », attentisme, demande confuse, solution apportée, abandon de posture, exécution de la tâche, objet de travail non maîtrisé	Situation 3 Situation 5 Situation 2 Situation 11 Situation 12	<i>Aguaia</i> <i>Jany</i> <i>Aryna</i> <i>Christophe</i> <i>Tommy</i>	

Les interventions relatives au but lui-même apparaissent fréquemment. Il s'agit pour les élèves concernés de préciser l'objet de travail, de le reprendre en cours de l'échange pour ne pas en perdre le fil, de l'expliciter parfois pour le partenaire, de s'en assurer, d'y revenir, ... Dans ce cadre, on trouve des interventions souvent menées en début d'échange et relatives à l'état des lieux, au diagnostic initial, à la prise d'informations ; autant d'actions qui permettent

de cibler le but à atteindre. Ce type d'interventions est rencontré également chez les élèves aidés. Elles sont relatives à l'activité elle-même, au but poursuivi dans leur demande d'aide, à la recherche de compréhension. On trouve des élèves qui entrent dans l'activité, qui tentent de se positionner, parfois même de se repositionner lorsque l'aideur ne joue pas son rôle. On observe, comme dans ce que nous avons évoqué précédemment chez l'élève aideur, des interventions liées à la prise d'informations, à l'état des lieux, souvent menées là aussi en début d'échange, ceci afin d'entrer directement dans l'activité. Dans le même ordre d'idée, on trouve chez les élèves aidés de nombreuses interventions qui touchent à l'identification du problème, à l'expression des difficultés, à la reconnaissance de leurs erreurs, à la recherche de solutions face à celles-ci. On constate également dans cette posture des doutes, des demandes de confirmation quant à ceux-ci, mais aussi des marques de satisfaction. Autant de marqueurs beaucoup plus présents chez les aidés que chez les aideurs.

Les interventions centrées sur les questionnements restent très utilisées par les élèves aideurs. Ils sont présents souvent pour faire avancer une situation, relancer le partenaire vers son objet de travail, ou tout simplement le mettre en action. Mais tous les questionnements paraissent pas pertinents. Nous avons en effet aussi constaté des questionnements « fermés » qui ne laissent aucune marge de manoeuvre au partenaire, aucune initiative quant à leur progression dans la situation. On constate aussi des cas contraires avec des questionnements trop ouverts, soit s'enchaînant sans but réellement recherché, soit s'orientant sur des objets de travail si divers que le partenaire n'en perçoit pas les enjeux.

Les interventions répondant à des ajustements envers celles des élèves aidés sont régulièrement utilisées, soit en réponse à la demande de ces derniers, soit lors de la perception d'erreurs du partenaire dans la finalisation de son activité. On trouve également chez les élèves aidés des interventions de ce type. Il peut alors s'agir de la reprise d'une consigne, de la prise en compte d'une proposition de l'aideur, d'une demande de précision, d'explicitation.

On trouve aussi sur ce registre d'autres interventions :

- « L'analyse », liée à une prise de conscience des erreurs du partenaire, à la reprise d'énoncés, de consignes, à l'utilisation d'un vocabulaire le plus juste possible dans des activités spécifiques (mathématiques, étude de la langue, ...)
- « L'anticipation de difficultés » qui peuvent se poser dans la progression de la situation, ou dans le suivi du partenaire ;
- « La mise en action » du partenaire, par une tâche à exécuter qui va le faire progresser dans son travail, dans la compréhension de la notion abordée ;

-« La proposition, l'émission d'hypothèses », permettant au partenaire de réfléchir sur la question abordée ;

- « Des bilans », liés à la clôture des situations, qui ouvrent parfois sur des perspectives concrètes de travail, de recherche.

Il ne s'agit évidemment pas ici de faire une liste exhaustive des interventions liées à la situation d'entraide, nous ne faisons que pointer les éléments qui nous sont apparus les plus caractéristiques car présents dans la majorité des situations observées.

Afin de préciser ces premiers éléments d'analyse, nous allons nous appuyer sur notre corpus de situations.

Dans la situation 1, Maela conserve du début à la fin son objectif qui est d'aider à l'organisation du travail. Elle ne dévie pas de son but malgré les résistances de Vaslo, l'aidé ; de nombreuses interventions de sa part en témoignent (*annexe 11a, pp. 50-51 - int. 11, 17, 22*)

- *Maela : alors en lecture ?*

- *Vaslo : en lecture*

...

- *Vaslo : le problème c'est que je comprends pas la consigne*

- *Maela : bien regarde « recopier rapidement un texte sans erreur », tu dois le recopier //*

- *Vaslo : je sais*

- *Maela : par exemple, tu vas faire le 3.1.3*

- *Vaslo : je peux passer le 3.1.3 Pierre ? (il se déplace vers le maître)*

- *Maela : tu marques le 313 dans la case...(Il était déjà en train de le faire) en maths il faudrait que tu fasses la technique opératoire//*

- *Vaslo : fiche opération*

Nous retrouvons cette « centration » dans d'autres situations, en particulier lors des premières interventions dans l'échange. Par exemple, dans la situation 6 (*annexe 11f, pp. 74-82*), l'échange est ouvert par l'aideur sur l'objet de travail concerné (int. 1) qu'il poursuit dans l'échange (int. 9, 15).

- *Ophel : tu sais ce que c'est un cercle ?*

...

- *Ophel : 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 ?*

- *Niko : tu m'avais appris ?*

- *Ophel* : *oui, je t'avais montré.*

...

- *Ophel* : *ben alors qu'est-ce que t'arrives pas ?*

Ces interventions permettent à l'élève aidé d'avancer dans la compréhension de la notion travaillée (il s'agit là du disque en géométrie). A plusieurs reprises, nous pouvons d'ailleurs voir l'aideur relancer sur des notions essentielles autour de l'objet de travail concerné, c'est le cas encore dans la situation 6 (int. 21) quand Ophel questionne Niko, l'aidé, sur sa connaissance de la notion de milieu, notion en effet essentielle pour comprendre l'objet travaillé.

- *Ophel* : *tu sais où il est le milieu ?*

- *Niko* : *oui il est là (il continue, se lève de sa feuille, regarde Ophel)*

- *Ophel* : *ben vas-y*

Ces interventions n'interdisent pas l'opposition, la contradiction ; nous le voyons par exemple dans la situation 10 (*annexe 11j, pp. 99-101*) quand Benis (int. 2) s'oppose à Mathieu, l'aidé, en se repositionnant sur une question lui paraissant à clarifier au sujet du problème proposé.

- *Mathieu* : *d'abord faut calculer 36 et 36 et puis la moitié*

- *Benis* : *ça fait 72 ... c'est pas logique car on sait pas combien d'hommes meurent*

Nous pouvons également relever que ce type d'interventions n'est pas seulement du fait de l'aideur ; en effet, nous voyons à quelques reprises l'aidé lui-même mettre (ou remettre) l'accent sur l'objet travaillé ; c'est le cas dans la situation 4 (*annexe 11d, pp. 67-70*) lorsque Fatim, l'aidé, anticipe sur l'organisation de son plan de travail en indiquant lui-même une activité à mener (int. 8) alors que Naomi est centré sur d'autres préoccupations.

- (*Fatim lui montre une autre activité ... Naomi lui met un trait*) *tu as fait ou pas ? est-ce que tu fais une recherche ?*

Parallèlement à ces interventions constructives pour la relation d'entraide, nous avons constaté un certain nombre de tensions. On retrouve, par exemple, chez les élèves aidés, des phénomènes liés à un certain attentisme de la part de l'élève aideur. Parfois d'ailleurs, la demande reste confuse, et l'avancée dans l'échange ne résout pas toujours une mise en activité difficile. La centration de l'aideur sur la tâche à accomplir, et non plus sur une réelle recherche de compréhension de la part de leur partenaire, revient aussi régulièrement chez certains élèves aideurs. Des interventions différentes sont alors observées : solution donnée

sans explication, acquiescement envers le partenaire sans se soucier du contenu de l'intervention, enchaînement de registres d'information entraînant la confusion, ... Chez les élèves aidés, on retrouve également ce type d'interventions centrées sur la tâche à accomplir. Nous trouvons également des phénomènes liés à « l'abandon » du rôle, de la posture chez l'aideur ; ils se révèlent alors de manière différente : constat d'échec exprimé en fin d'échange, arrêt prématuré de la situation, ...

Dans la situation 3, le premier incident critique montre que l'aideur, Aguia, n'est pas sur l'objet de travail mais sur une série d'exemples indiqués dans la fiche de travail.

- *Alysia : composé ça veut dire quoi ? ben nous écouterons c'est du futur, parce qu'ils sont pas en train d'écouter*

- *Aguia : Sophie s'amusait*

- *Alysia : ah c'est du passé ?*

- *Aguia : à toi de voir, est ce qu'il est composé ou pas ?*

- *Alysia : mais je sais pas*

La demande d'Alysia est donc mise de côté et le but recherché par l'aideur aussi. On observe que dans les échanges suivants, Aguia explore d'autres registres, mais c'est pour conclure, à la fin, qu'elle ne maîtrise pas l'objet de travail. Elle ne peut donc assumer son rôle et la situation s'arrête sans que l'aidé ne semble avoir avancé dans sa compréhension du passé-composé.

On retrouve ce type de situations lorsque « la tâche » (faire à tout prix) prend le dessus sur la compréhension et le but initial de l'activité qui est de faire comprendre à l'autre une notion ou du moins de le faire cheminer dans la construction de son apprentissage. Dans la situation 5 (*annexe 11e, pp. 71-73*), c'est ce qu'effectue Jany, l'aideur, en calculant elle-même sans se soucier de la recherche ou de compréhension de Lysa.

- *Jany : regarde 5 fois 2 ça fait 10, tu mets 10 ici*

- (*Lyse poursuit en abaissant le dernier chiffre des unités*)

- *Jany : en 8 combien de fois 2 ?*

- *Lyse : ???*

- *Jany : oui...tu as compris ? tu fais toute seule ?*

C'est la position qu'elle tiendra d'ailleurs durant tout l'échange. Il semble que la centration sur l'objet de travail, apporté par la demande de l'aidé, n'ait pas été son objectif, le sien étant de résoudre simplement l'opération. Les territoires d'action sont différents, et le but de

l'entraide n'est pas maîtrisé chez lui. On retrouve cette position dans la situation 2 (*annexe 11b, pp. 56-62*) avec Aryna, aideur novice du milieu, qui ne semble pas maîtriser la finalité de l'activité.

- Aryna : 8 moins 6, vas-y regarde c'est facile, tu fais 6

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

Les situations 11 et 12 (*annexes 11k et 11l, pp. 102-109*) nous amènent également à ce type de tensions autour de l'objet de travail. Elles sont perceptibles ici à travers les réponses données directement par l'aideur et les questions enchaînées aussitôt de consignes et en relation indirecte avec l'objet même de travail.

- Christophe (l'aideur) : 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 ?(Amélia ajoute le signe moins à son opération)

- Amélia : Ah oui (elle s'assoit pour se mettre au travail)

...

- Hamas (l'aidé) : ça fait 21

- Tommy : oui

- (Hamas écrit sur son cahier)

- Tommy : 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 la seconde ligne - pour ne pas mélanger unités et dizaines)

Il est à noter que ces deux dernières situations sont issues de la classe novice du milieu. Dans celle-ci, l'entraide reste ponctuelle, elle passe essentiellement par l'enseignante, il n'existe ni moment de régulation de l'entraide, ni réseau institué ; autant de raisons qui n'entraînent sans doute pas les élèves à s'engager réellement, à se responsabiliser dans la relation d'entraide et autour de l'objet de travail.

Comme nous avons pu l'analyser dans notre partie sur « l'objectivation du milieu », il s'agit d'un élément important de notre milieu. En effet, les facteurs liés à la responsabilisation des élèves, à l'autonomie, à l'organisation propre de leur travail, sont révélateurs d'attitudes chez

les élèves expérimentés du milieu. Il est donc somme toute logique que ces attitudes centrées sur l'objet de travail existent peu dans la classe novice du milieu.

Nous pouvons constater, à travers ces divers types d'interventions, que toutes les actions autour de l'objet de travail, qu'elles soient menées par l'aideur ou l'aidé, sont des éléments significatifs d'élucidation de la situation. Ces interventions, sur différents registres (verbalisation de l'objet de travail, mobilisations régulières sur celui-ci, questionnements, explications, ...), permettent aux deux acteurs de la dyade de rester mobilisés sur leur objet de travail.

Au regard de notre analyse, il apparaît que des élèves, de par leur posture, leur expérience, le rôle qui leur incombe dans la situation, envisagent leur action dans le cadre d'une activité finalisée. Leur but est bien d'arriver à une résolution commune de l'objet de travail pour lequel ils passent du temps. On peut penser que l'entraide représente un moyen important pour aider les élèves à se mobiliser sur le plan cognitif. Mais il convient aussi de prendre en compte les facteurs de difficultés mis à jour dans cette analyse afin de permettre à tous les élèves de rester centrés sur leur objet de travail. Des éléments sont donc à travailler, en particulier ce qui concerne l'enjeu même de la situation d'entraide dans la classe, et sans aucun doute la posture des élèves dans la relation d'entraide. C'est d'ailleurs ce dernier point que nous traitons dans la partie suivante.

5.2 Régularités liées à la relation interpersonnelle

Tableau n° 9 : Synthèse des interventions liées à la relation interpersonnelle dans les situations d'entraide de notre corpus.

<u>Les dimensions de la relation</u>	Pour ...	Situations	<i>Aideur</i>	<i>Aidé</i>
Prise de position haute	Prendre le pouvoir en mettant de côté la finalisation de l'activité	Situation 8 Situation 11 Situation 4 Situation 2 Situation 6	<i>Alysia</i> <i>Christophe</i> <i>Naomi</i> <i>Aryna</i> <i>Ophel</i>	

	Sauver sa place, défendre sa position	Situation 1 Situation 2	<i>Vaslo</i>	<i>Fatim</i>
	Engager des territoires communs d'action, un co-pilotage	Situation 8 Situation 4	<i>Naomi</i>	<i>Maela</i> <i>Fatim</i>
<u>La gestion de la relation</u>		Situations	<i>Aideur</i>	<i>Aidé</i>
Par l'utilisation du système régulateur	Les captateurs	Situation 6 Situation 8	<i>Ophel</i> <i>Alysia</i>	
	Les déictiques	Situation 6 Situation 3	<i>Ophel</i> <i>Agua</i>	
	Régulateurs d'attitude	Situation 7 Situation 10 Situation 1 Situation 2	<i>Anna</i> <i>Bénis</i>	<i>Vaslo</i> <i>Maria</i>
	Régulateurs d'approbation	Situation 6		<i>Niko</i>
Par l'utilisation des connecteurs	Connecteurs pragmatiques, pour relancer l'échange	Situation 6	<i>Ophel</i>	
	Connecteurs argumentatifs, pour défendre une position, étayer une proposition	Situation 6	<i>Ophel</i>	
	Eparpillement des connecteurs	Situation 11 Situation 2	<i>Amélia</i> <i>Aryna</i>	
<u>Les savoir-faire relationnels</u>	Par les ...	Situations	<i>Aideur</i>	<i>Aidé</i>
	Questionnements, interpellations	Situation 1 Situation 6 Situation 2	<i>Maela</i> <i>Ophel</i> <i>Aryna</i>	<i>Niko</i>
	Enrôlement	Situation 1 Situation 7 Situation 8	<i>Maela</i> <i>Anna</i> <i>Alysia</i>	<i>Charles</i>
	Injonction	Situation 1	<i>Maela</i>	
	Proposition, conseil	Situation 1 Situation 9	<i>Maela</i> <i>Tonio</i>	
	Ajustement, prise de conscience	Situation 10 Situation 7 Situation 6	<i>Bénis</i> <i>Anna</i>	<i>Niko</i>
	Non ajustement, enrôlement sous la contrainte, question fermée, enchaînement rompu, jugements, ..	Situation 1 Situation 7	<i>Maela</i> <i>Anna</i>	<i>Vaslo</i>
	Non verbalisation	Situation 2 Situation 9		<i>Maria</i> <i>Antonio</i>

Notre première analyse, à partir de la relation interpersonnelle entre les partenaires de la dyade, nous a montré des constantes, des régularités. Nous les organiserons là aussi à partir de celles rencontrées le plus régulièrement, à la fois du côté de l'élève aideur et de l'élève aidé. Nous commencerons par celles qui nous sont apparues comme constructives de la relation interpersonnelle et donc par là même de la situation d'entraide, puis nous analyserons celles qui ont montré des tensions, voire des dysfonctionnements.

5.2.1 L'utilisation des dimensions de la relation

Les interventions liées à ces dimensions sont les plus fréquentes, aussi bien chez les élèves aideurs que chez les élèves aidés. Ces derniers recherchent rapidement la prise d'initiative, l'engagement du partenaire, la tentative de mobilisation, le maintien de l'attention de l'autre. La prise d'une position haute est souvent tentée en début d'échange ou par un passage en cours d'échange. Elle passe même parfois par l'appel à la médiation de l'enseignant pour prendre ou élargir son pouvoir. On retrouve ce type d'interventions également du point de vue de l'aidé, mais il s'agit alors plutôt d'une position basse de départ qui tente d'aboutir à des reprises de pouvoir, d'initiative de sa part. On peut même observer dans une situation la posture s'inverser totalement, l'aidé devenant au cours de l'échange lui-même aideur (*situation 8, pp. 89-94*).

- *Alysia (aideur) voilà...Et le reste c'est 2, tu mets 2 là*

- *(Maela écrit 2) voilà*

- *Alysia : mais ça j'ai toujours rien compris*

- *Maela (l'aidé) : en fait tu dois décomposer*

- *Alysia : fais-en un pour montrer*

- *Maela : j'suis pas trop sûre...c'est ça...ça c'est 2 par exemple et là c'est 40*

- *Alysia : ben j'sais pas , j'l'ai pas fait au début...Moi j'me souviens pas de tout hein*

- *Maela : tu dois décomposer (elle écrit sur le cahier de TO)*

Le registre de position prend une place importante dans la relation interpersonnelle. On sait en effet que celui qui parle, durant le moment où il parle, se trouve en position haute, il s'agit du pouvoir lié au volume de parole. C'est d'ailleurs ce que tentent de réaliser un certain nombre d'aideurs : Alysia dans la situation 8 (*annexe 11h, pp 89- 94*), Christopher dans la situation 11 (*annexe 11k, pp 102-105*).

- Alysia (l'aidé – situation 8) : *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 ?*

...

- Christophe (l'aidé situation 11) : *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)*

Certains élèves tentent une position haute, verticale, à certains moments de la situation. Dans la situation 6, Ophel donne explicitement la tâche à réaliser et le cadre de sa démarche. (annexe 11f, pp. 74-82 - int. 17) ; il utilise ce registre après en avoir tenté d'autres, celui-ci lui paraissant sur le moment être le meilleur moyen de faire avancer la situation.

- Ophel : *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*

- Niko : *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*

Il semble que les situations évoluent favorablement à partir du moment où les territoires d'action des partenaires de la dyade sont sur le même champ, c'est ce qui se passe par exemple dans cette situation 6. La relation se situe alors sur une certaine domination, mais dans le cadre d'un co-pilotage. Les élèves savent qu'ils sont mieux placés en position haute pour imposer au partenaire son interprétation des énoncés, ou du moins s'assurer de la maîtrise de l'échange. En se rendant maître des mots, ils acquièrent un pouvoir qui ne leur était pas forcément dévolu à l'ouverture de l'échange.

Parallèlement à ces interventions apparaissant comme constructives dans ces dimensions de la relation, nous avons constaté des tensions liées à ces prises de position dans les échanges. On perçoit une recherche de légitimation de la part des aidesurs, d'emprise sur le partenaire et la situation. Cela se traduit pas des tentatives de prise de pouvoir, par les objets du milieu (crayon, cahier, ...), par des enrôlements sous contrainte, par un volume de parole dense, ou rare. Chez les aidés, on constate parfois une attitude défensive pour sauver sa place, garder la

main sur la situation, pour échapper à la position basse (refus de ne pas savoir, déni de l'aideur, rôle de l'aideur chahuté, désaccord, ...).

Dans de nombreuses situations, des élèves jouent sur leur posture, tentant de prendre une position verticale afin de garder le pouvoir sur la situation ou du moins pour ne pas le perdre. L'objet de travail, le but initial se trouve alors au second plan et la finalisation de l'activité largement restreinte, à moins que d'autres registres n'interviennent à des moments différents de la situation. On peut voir, par exemple, dans la situation 1 (*annexe 11a, pp. 50-55*), l'aidé, Vaslo, hésiter continuellement entre l'entrée réelle dans l'activité et le fait de rester sur le plan de la relation interpersonnelle ; il cherche sans arrêt sa posture, tente de sauver sa place (int. 2, 4, 8, 10).

- *Maela : oui alors on va commencer par lundi...alors tu veux... je pense que tu as commencé déjà à écrire un texte.*

- *Vaslo (int. 2) : j'étais absent, on est vendredi*

- *Maela : est ce que //*

- *Vaslo (int. 4) : attends, attends j'écris absent.*

- *Maela : est ce que tu as commencé un texte ?*

- *Vaslo : ben euh...*

- *Maela : non ?*

- *Vaslo(int. 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*

- *Maela : non attends, tu écris là, tu vas écrire un texte*

- *Vaslo : ça c'est écrire un nouveau texte, moi je veux recopier, je veux l'écrire là bas*

...

- *(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)...*

Il « chahute » le rôle de l'aideur en restant en position défensive dès le début de la situation. Les territoires d'actions sont différents avec l'aideur qui, lui, tente de se situer sur le but de l'action et sur son rôle. Même lorsque Vaslo quitte le registre de la relation (int. 8) en entrant vraiment dans l'activité, il tente ensuite de reprendre le pouvoir (int. 10). Il veut conserver un certain pouvoir, il tente même de se saisir d'un objet du milieu (reprise du livret de formation, int. 14). Grâce à un aideur qui utilise nombre de registres, de postures d'aide, Vaslo, même s'il reste jusqu'à la clôture de la situation dans une position défensive sur le plan de la relation

interpersonnelle, entre à certains moments dans le registre de l'activité. Pour Vaslo, cette posture d'aidé ne paraît pas encore apprise. Il est à noter que cet élève, qui est novice du milieu, est confronté pour une de ses premières fois à la relation d'aide (*voir son portrait en annexe 11a, p. 52*). Il est encore dans une attitude exploratoire sur l'aide ; sa culture n'est pas encore construite, il ne s'en est pas approprié les outils. On peut penser que le fait de formuler cette première demande l'engage dans la relation d'entraide et sur une évolution progressive dans l'acquisition de nouvelles compétences et dans sa construction future du milieu. On peut sans doute affirmer que cette situation, et celles qui ont suivi, ont contribué à sa future culture de la relation d'entraide (échange, respect, écoute, prise en compte des propositions, centration sur l'objet de travail, ...).

Ces tensions qui se jouent au niveau de la relation interpersonnelle existent dans de nombreuses situations. Par exemple, dans la situation 4 (*annexe 11d, pp. 67-70*), Naomi tente à travers son rôle d'aideur de prendre une position verticale (int. 3, 5, 7) sur Fatim à plusieurs reprises et par différents moyens : reproche, prise du crayon, imposition, ...

- Naomi : *alors pourquoi tu n'as pas fait une croix tu as oublié ?*

- Fatim : *oui*

- 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 !*

- Fatim : *on est vendredi (elle lui montre la colonne, car elle voit Naomi sur la journée de jeudi)*

- Naomi : *des majuscules (elle lui met un trait, qui indique l'activité prévue) par ce que tu n'en as fait qu'une fois*

Elle n'apporte, en fait, pas de réelle aide à Fatim dans son objectif premier qui est de l'aider à résoudre sa difficulté d'organisation de travail. Le fait de jouer sur ce registre de prise de pouvoir l'entraîne hors de l'objet de travail. Il est intéressant de remarquer qu'elle se situe plus sur une véritable posture d'aideur en fin de situation, lorsqu'elle est ramenée par Fatim qui la recentre sur le but initial. Naomi remplira alors son rôle en apportant des éléments d'organisation ; elle questionne, procède à un bilan, anticipe les besoins, offre des pistes de travail, ...

Dans la situation 2 (*annexe 11b, pp. 56-62*), cette relation est également « chahutée » à partir du milieu de l'échange (incident critique - int. 12).

- Aryna : *8 moins 6, vas-y regarde c'est facile, tu fais 6*

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

- Aryna : non, regarde (elle reprend la suite en partant de 8, 1 2 3 4 5 6). Maria écrit « 2 »

A partir de ce moment, l'aideur, Aryna, prend une position haute (injonctions, jugement, prise du crayon, écriture de la réponse). Maria tente de défendre sa position mais le manque de verbalisation dans l'échange ne la porte pas à la retrouver. Cette tension semble provenir d'une posture qu'Aryna a du mal à tenir, du fait de son manque d'intérêt et des autres activités en cours qu'elle voudrait bien avancer. La clôture de cette situation est d'ailleurs significative (int. 27). On peut analyser à travers cette situation la disponibilité d'esprit essentielle à la relation d'entraide.

- Aryna : 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

- Maria ; oui (Aryna s'en va ...soulagée)

Nous retrouvons, dans la gestion de la relation d'entraide, des lignes de force que nous avons mis à jour dans notre partie sur la cartographie du concept. Nous sommes bien sur une relation individuelle privilégiée, qui n'exclut pas le groupe, la mise en réseau. En effet, on peut constater les mouvements réguliers dans les réseaux d'entraide institués dans la classe. Ces entraides instituées laissent souvent la place aux relations spontanées liées à la proximité, aux compétences des partenaires. L'horizontalité de statut est également de mise, les partenaires étant des pairs, même si la relation est dissymétrique entre un élève qui sait (l'aideur) et un autre qui en sait moins dans le domaine concerné (l'aidé). Nous observons que les tensions restent présentes sur le plan des relations sociales. Nous avons déjà pointé ce facteur dans l'objectivation de notre milieu. Il s'agit bien ici aussi, et même dans la relation d'entraide, de se défendre face aux autres, de se confronter à des relations inévitables dans tout groupe social auquel l'école n'échappe pas. Ces tensions peuvent être dues aussi à la non acceptation, celle de ne pas savoir, de moins savoir qu'un autre. Les tensions dans le groupe sont inévitables, même si celles-ci sont abordées et régulées par la suite. Ces échanges engagent donc chacun à être aussi sur des positions que l'on doit chercher dans un groupe, et dans la dyade aussi. Les rapports de tension, d'évaluation, de jugement se vivent dans certaines situations d'entraide, comme dans tout groupe.

On sait par exemple que dans notre milieu un certain nombre d'institutions et de techniques sont mises en place pour régler ce type de tensions (le conseil de classe, le bilan du soir, le

temps de parole du matin, les débats et discussions philosophiques, ...). Nous pouvons les compléter par les divers temps de travail coopératif, menés entre pairs existant dans cette école et régulés sur les temps de bilans quotidiens (travaux de groupe, travail personnel, projets collectifs, responsabilités, parrainages des élèves de cycle 2, ...). Nous n'évoquons ici directement que celles qui se tiennent dans le cadre de la relation d'entraide, sans oublier le rôle que prennent les différentes institutions coopératives construites avec les élèves de notre milieu. L'institutionnalisation de l'entraide à travers les tableaux d'aide organisés dans les classes expérimentées, même si nous avons vu qu'ils n'étaient pas utilisés systématiquement, est en place. Le simple fait d'exister, d'être visualisé dans la classe, semble permettre à l'entraide d'être non seulement autorisée, reconnue, mais constituer un élément incontournable de la culture de notre milieu. Nous pensons particulièrement à ce qui s'est passé à la clôture de la situation 7 (*annexe 11g, pp. 83-88*), lorsque Charles se fait aider dans ses divisions par Anna. Il s'agissait d'une entraide fortement influencée par l'enseignant qui avait constaté les difficultés de Charles et avait proposé à Anna de l'aider. Ce sera d'ailleurs la seule situation que nous aurons vu se dérouler dans ces conditions (à la demande de l'enseignant). La relation d'entraide s'est avérée à la fois longue et riche (près de 10 mn, une des plus longues). Dès la fin de la situation, Charles est allé s'inscrire sur le tableau d'aide en divisions en indiquant Anna comme aideur. Nous constatons par ce fait que cette institutionnalisation de l'entraide est un repère de la classe, garant de possibilités de faire dans ce milieu. Nous évoquerons également les régulations quotidiennes de cette entraide. Nous avons déjà abordé ce point dans notre étude, mais ce travail quotidien mené sur ce qui se joue dans la relation d'entraide, est un point fort de notre milieu (*voir en annexe 5, p. 21-22, un temps de régulation dans la classe de Vanessa*). Chaque élève peut en effet alors y formuler ses difficultés, ses besoins...et donc ses demandes ; on peut se proposer, ou se faire solliciter, pour aider ; on est amené à aborder des tensions qui se sont révélées dans une situation ; on y trouve des solutions rapides et modulables, on y rappelle des règles, des outils à utiliser, ... C'est lorsqu'on regarde le contexte et le déroulement des situations d'entraide dans la classe novice qu'on peut saisir l'importance de ce moment dans la culture de notre milieu. Nous avons en effet mis à jour dans cette dernière classe l'absence d'institutionnalisation de l'entraide, et de temps de régulation, mais aussi la faible durée des situations, le peu de déplacements, et la restriction des objets de travail, ...

5.2.2 Une maîtrise de la gestion de la relation

Dans le cadre de la gestion de la relation d'entraide, nous observons l'utilisation d'un système régulateur et de connecteurs, aussi bien chez les deux partenaires de la relation.

- L'utilisation d'un système régulateur :

On trouve en effet de nombreux captateurs (tu sais, tu vois, ...) de la part des élèves aides, de par leur volonté d'impliquer le partenaire dans la relation, de maintenir son attention. Les déictiques sont également employés, en particulier les termes d'adresse (« tu » et « je »), car inscrits dans des échanges dyadiques et sur une alternance d'interventions montrant leur valeur relationnelle. Le « on » est très rarement utilisé, à part lors d'un enrôlement commun dans la relation. Nous ne l'observons en effet qu'à une seule reprise, elle est à l'initiative de l'aideur dans la situation 8 (*annexe 11h, pp. 89- 94*).

- *Alysia (l'aideur) : ah oui d'accord j'ai compris. On fait une autre ou on fait pas ?*

- *Maëla : ben il faut que je fasse d'autres activités*

Les régulateurs verbaux sont également fréquents de la part de l'aideur, sans doute dans sa volonté de maintenir l'attention, la relation (nombreux signes d'approbation, d'ajustement à l'intervention du partenaire). Comme nous le rappelle Kerbrat-Orecchioni⁹², il s'agit d'« éléments indispensables au rapprochement des esprits...on se met sur la même longueur d'onde... ». Les régulateurs d'attitude sont nombreux chez les aidés ; nous l'illustrerons plus loin dans notre travail. Cela s'explique par le besoin ressenti de prendre le temps de réfléchir, de faire patienter le partenaire ; les interventions de ce type chez les aides se retrouvent dans une proportion plus faible, elles tentent alors d'engager la réflexion du partenaire.

Les captateurs sont souvent utilisés par l'aideur, en particulier lors des séances d'ouverture ; ainsi Ophel, dans la situation 6 (*annexe 11f, pp. 74-82*) tente immédiatement d'impliquer Niko dans l'action, il utilise un phatique (tu sais).

- *Ophel : tu sais ce que c'est un cercle ?*

- *Niko : ben non*

⁹² Kerbrat-Orecchioni, *ibid*, Tome II, 1992, p. 11.

- *Ophel* : 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.

C'est ce que fait également Alysia dans la situation 8 (annexe 11h, pp. 89-94 - int. 10 et 22) pour insister sur ses paroles.

- *Alysia* : si ça fait tel nombre tu mets là tu vois et après là tu vas décomposer

- *Maela* : ah oui d'accord j'ai compris ben alors, euh ...je dois faire toute seule

...

- *Alysia* : et bien tu vois ! (elle prend son cahier) oh la la

- *Maela* : si si (elle reprend son cahier) attends, ah oui ...ça fait 12, je mets 2 là

Il s'agit bien de capter rapidement l'attention de l'aidé dans la situation et vers le but initial. Ils viennent ainsi souvent renforcer l'enrôlement. Mais il s'agit aussi d'une remise en confiance, d'une reconnaissance des capacités de l'aidé.

Les déictiques se retrouvent également, de manière régulière, *Ophel* (annexe 11f, pp. 74-82) par exemple dans la situation les utilise beaucoup (int. 17) en alternant le « tu » et le « je » ; il vient de prendre une position haute et insiste sur la valeur relationnelle qu'il donne à ses remarques.

- *Ophel* : 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

C'est ce qu'utilise également *Aguia* dans la situation 3 (annexe 11c, pp. 63-66) dès le début de l'échange pour engager la relation et insister sur le travail à mener pour l'aidé.

- *Aguia* : tu sais déjà qu'il y a l'aux... tu as regardé là ?

Les régulateurs d'attitude sont utilisés aussi bien chez les élèves aideurs que chez les aidés. *Anna* dans la situation 7 (annexe 11g, pp. 83-88 - int. 11) les utilise pour remobiliser l'attention de l'aidé et, apportant à ce moment une technique qu'il juge importante, il stoppe *Charles* dans son action trop rapide à son goût.

- *Anna* : 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 ?

C'est ce que réalise Bénis dans la situation 10 (*annexe 11j, pp. 99-101 - int. 8*) pour arrêter Mathieu dans son déroulement de pensée et pour mettre l'accent sur un manque.

- *Bénis : attends, les autres ?*

- *Mathieu : les autres 36 hommes sont morts*

Les élèves aidés les utilisent également, souvent pour faire patienter leur partenaire ou pour prendre le temps nécessaire à la réflexion, mais aussi pour tenter de conserver leur position. C'est ce que nous constatons chez Vaslo, l'aidé, dans la situation 1 (*annexe 11a, pp. 50- 55*).

- *Maela : est ce que //*

- *Vaslo : attends, attends j'écris absent.*

Nous observons des conditions identiques dans la situation 2 (*annexe 11b, pp. 56-62*) de la part de l'aidé, Maria.

- *Aryna : Alors... C'était xxx donc alors...*

- (*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.) ...*

Les régulateurs verbaux, en particulier ceux ayant valeur d'approbation, sont utilisés dans des situations telles que dans la situation 6 (*annexe 11f, pp. 74- 82 - int. 18*) pour laquelle l'aidé approuve l'intervention de Ophel et se met d'ailleurs aussitôt après à la tâche.

- *Ophel : oui comme ça ça va te faire un disque*

- *Niko : c'est tout ? oh ben c'est facile*

Ce nombre de phatiques et de régulateurs utilisés régulièrement dans la relation d'entraide nous montre que les élèves se considèrent mutuellement comme des interlocuteurs valables. Les conditions sont en effet réunies pour que cette « considération » soit effective, en particulier par le fait qu'ils se sont choisis eux-mêmes ou du moins qu'ils aient été associés à la mise en place de cette relation. Cela tient aussi du fait que la situation elle-même représente un enjeu pour eux, soit parce qu'ils sont aidés, ont formulé une demande d'aide et ont donc une difficulté à résoudre, soit parce qu'ils sont aideurs et que leur enjeu est d'apporter des solutions, des appuis à celui qui leur a fait confiance.

- L'utilisation de connecteurs :

Nous constatons l'utilisation des connecteurs pragmatiques qui apparaissent essentiellement chez les aidesurs. Ils leur permettent souvent de lancer l'échange, de le maintenir, de mettre en contexte ce qu'ils disent, mais aussi de le relancer ; ils servent parfois même à créer des ruptures voulues par l'aideur. C'est par exemple le cas dans la situation 6 (*annexe 11f*, pp. 74-82 - int. 15).

- *Ophel* : *ben alors qu'est-ce que t'arrives pas ?*

- *Niko* : *ben c'était juste en fait le disque*

Le fonctionnement de ces connecteurs aboutit à des mécanismes de reprise, de correction de la part des acteurs, et donc à des situations où les cohérences fonctionnent.

Les connecteurs argumentatifs sont également très présents chez les deux partenaires de la dyade. Ils défendent souvent une position, étayent une proposition, une solution. C'est le cas dans l'intervention de l'aideur dans la situation 6 (*annexe 11f* - int. 43).

- *Ophel* : *mais enfin le disque tu sais comment ?*

- *Niko* : *je colorie.*

On constate aussi parfois l'utilisation de nombreux indices linguistiques dans la même intervention, ce qui peut alors provoquer un certain éparpillement. Dans la situation 11, l'aideur tente de mobiliser Amélia par l'utilisation de nombreux connecteurs (*annexe 11k*, pp. 103-105 - int. 2), Aryna également dans la situation 2 (*annexe 11b*, pp. 56-62 – int. 2), mais cette « profusion » aboutit à l'effet contraire.

- *Christophe* : *Mais là rien moins 5...mais là ça va donner...c'est là (il montre avec le doigt sur l'opération en question)*

- *Amélia* : *Oui mais ça c'était déjà 505 et ça aussi*

- *Christophe* : *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 ... tu comprends ? et faut mettre le trait avant le résultat (pour poser l'opération) c'est important quand même ... T'as compris ? le trait moins aussi ? ...*

...

- *Aryna* : *(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).

Ils sont souvent corroborés par des signes d'éparpillement, d'énervement, qui apparaissent chez les aidesurs. On aboutit d'ailleurs alors souvent à des clôtures anticipées de séquences qui se traduisent par des attitudes d'abandon, ou de renvoi à des perspectives de travail non réalistes. Nous voyons alors que l'excès des régulateurs dans la relation peut faire bruit, perturber la communication jusqu'à pouvoir, dans certaines situations, produire un effet inhibiteur.

Ces marqueurs de la relation contribuent à maintenir la relation d'entraide. La relation n'est pas instaurée pour elle-même, elle doit permettre à l'élève aidé de résoudre son problème et à l'élève aideur d'apporter des éléments de résolution. Lorsqu'ils sont employés avec justesse, ils apportent une réelle valeur à la dynamique relationnelle, en particulier par la création d'un espace qui se passe dans l'entre, entre argumentation, explicitation, ajustement. Ils ponctuent l'échange, alimentent la verbalisation, et ce dynamisme relationnel amène une autonomie des partenaires dans l'échange. Ils permettent d'engager le travail réciproque, basé sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode (excepté lorsque ceux-ci sont utilisés comme éléments de ponctuation superflus, ce que nous retrouvons dans nos dernières situations). On dénote chez les élèves des compétences liées à la maîtrise de soi, à l'auto-contrôle, ce que nous avons déjà observé dans le cadre de l'objectivation de notre milieu. On y retrouve les compétences à acquérir pour soi, pour chaque individu, afin à la fois de pouvoir évoluer dans la dyade mais aussi dans des apprentissages liés à la maîtrise personnelle de ses comportements et de ses actes.

5.2.3 La construction de savoir-faire relationnels

Nous pouvons observer, à travers les interactions effectives dans la relation d'entraide, un certain nombre de savoir-faire relationnels. Maela, par exemple, dans la situation 1 (*annexe 11a, pp. 50-55*), utilise les questionnements et interpellations (int. 5, 11, 13) pour aider Vaslo à faire l'état des lieux, savoir où il en est.

- *Maela (int. 5) : est ce que tu as commencé un texte ?*

...

- *Maela (int. 11) : alors en lecture ?*

- *Vaslo : en lecture*

- *Maela (int. 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 ?*

Les questionnements « ouverts » de ce type sont utilisés dans un certain nombre de situations, nous les trouvons également chez les aidés. Dans la situation 6 (*annexe 11f, pp. 74-82 - int. 4 et 6*), l'aidé, Niko, utilise un double questionnement, à la fois pour se positionner sur son objet de travail et pour se questionner lui-même sur celui-ci.

- *Niko : à l'intérieur ?*

- *Ophel : oui*

- *Niko : il faut juste que je colorie l'intérieur du cercle ?*

- *Ophel : oui comme ça ça va te faire un disque*

Cela provoque chez lui une réelle satisfaction confortée par un sentiment de pouvoir. Dans cette même situation, l'aideur, Ophel, utilise également un questionnement (int. 21) sur l'objet de travail qui montre à la fois un ajustement à l'aideur mais aussi le désir de faire avancer l'aidé vers le but de la situation.

- *Ophel : tu sais où il est le milieu ?*

- *Niko : oui il est là (il continue, se lève de sa feuille, regarde Ophel)*

Nous sommes dans le même registre quand, dans la situation 2 (*annexe 11b, pp. 56-62*), Aryna, l'aideur, questionne pour faire avancer Maria dans son cheminement.

- *Aryna : 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.)*

- *Maria : là ?*

- *Aryna : oui (Maria écrit 6 aussitôt)*

Nous observons différents registres de savoir-faire. Maela utilise par exemple divers registres de stratégies qui vont de l'enrôlement en début de situation 1 (*annexe 11a, pp. 50-55 - int. 5*), à l'injonction (int. 9).

- *Maela (int. 5) : est ce que tu as commencé un texte ?*
- *Vaslo : ben euh...*
- *Maela : non ?*
- *Vaslo : 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*
- *Maela (int. 9) : non attends, tu écris là, tu vas écrire un texte*
- *Vaslo : ça c'est écrire un nouveau texte, moi je veux recopier, je veux l'écrire là bas*
- *Maela : (int. 11) alors en lecture ?*

Elle emploie de même la proposition, en passant par le recours à la lecture (int. 11), à l'écrit, revient en arrière, inscrit l'aide dans un projet, utilise l'interprétation ... Autant de registres qui montrent une construction déjà aboutie de la posture d'aideur.

Si nous restons sur le registre de l'enrôlement, nous observons encore l'utilisation d'autres stratégies. Dans la situation 7 (*annexe 11g, pp. 83-88*), l'aideur, Anna, tente de remobiliser l'attention de Charles par le regard et l'apport d'une technique de déblocage.

- *Anna : 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 ?*
- *Charles : 49*
- *Anna : allez*

Dans cette même situation, Charles, à son tour, relance l'action vers le but initial en faisant état de son incompréhension, ce qui va relancer le dynamisme de la relation.

- *Anna : allez là ...mais pourquoi tu le mets là ?*
- *Charles : la soustraction*
- *Anna : oui vas-y*
- *Charles : euh*
- *Anna : regarde, ici...alors t'en as 9 et t'en enlèves 4*
- *Charles : t'en enlèves 14...ça s'peut pas donc j'mets une retenue*

Dans la situation 9 (*annexe 11i, pp. 95-98*), l'aideur, Tonio, utilise le conseil en engageant la réflexion d'Antonio (int. 8).

- *Tonio : avant de choisir réfléchis dans ta tête, essaie (Antonio en fait un correct)*
- *Tonio : le suivant : ça ?(Antonio montre son choix)*

De nombreuses attitudes d'ajustement de l'aideur, mais aussi de l'aidé, montrent les capacités à entendre les demandes du partenaire pour faire avancer la situation vers le but initial ; c'est ainsi que dans la situation 10 (*annexe 11j, pp. 99-101*), Bénis ajuste son questionnement (int. 8) aux interventions de Mathieu afin de mettre l'accent sur un manque apparent de son problème.

- *Mathieu : 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*

- *Bénis : attends, les autres ?*

Les stratégies utilisées peuvent également concerner l'acquiescement ou la confirmation de l'action du partenaire afin d'aller plus loin dans la dynamique relationnelle de la situation. C'est ce qui se passe par exemple dans la situation 7 (*annexe 11g, pp. 83-88*) quand Anna (l'aideur) acquiesce l'action de Charles pour l'amener à poursuivre sa recherche (int. 9).

- *Charles : 7 x 1 ...7 ...Et en ça combien de fois 7*

- *Anna : oui et bien fais le alors*

- *Charles (il prend son cahier avec ses tables) : 7 x 4... 28*

Mais la prise de conscience peut également venir de l'aidé, c'est ce qui passe dans la situation 6 (int. 14) quand l'aidé, Niko, prend conscience de son erreur et renvoie lui-même à un travail futur à envisager.

- *Ophel : 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)*

- *Niko : il faudra que je recalcule*

On retrouve les questionnements dans les interventions observées le plus fréquemment, bien sûr, et, paradoxalement, les injonctions. On peut constater, de la part des aideurs, des interventions ouvertes permettant au partenaire de réagir, de se mettre en action, et des interventions plus fermées en termes d'ordre, d'imposition, d'invitation à exécuter la tâche. Parallèlement on trouve chez l'aidé plutôt des interventions liées à l'acquiescement des propos du partenaire ou le renvoi à des questionnements auprès de l'aideur.

Les difficultés dans la situation interactionnelle peuvent aussi être dues à des savoir-faire de ce type non utilisés ou qui peuvent apparaître en cours de construction : non ajustement suite à l'intervention du partenaire, question fermée, enrôlement par la contrainte, ... Les territoires

d'action de chacun des partenaires se situent alors sur des registres différents. C'est ce que nous pouvons constater à certains moments dans la situation 1 de la part de Vaslo (*annexe 11a, pp. 50-55*), ou dans l'enchaînement rompu des interventions de la situation 7 (*annexe 11g, pp. 83-88 – int. 15*) par l'aideur.

- Vaslo : *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*

- Maela : *non attends, tu écris là, tu vas écrire un texte*

- Vaslo : *ça c'est écrire un nouveau texte, moi je veux recopier, je veux l'écrire là bas*

...

- Maela : *(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 ?*

... Situation 7 :

- Charles : *attends je sais pas combien ça fait*

- Anna : *qu'est ce qui fait 49 ?*

- Charles : *7 x 7*

- Anna : *alors tu l'inscris un certain temps passe (Charles calcule en silence)*

Cela peut aussi se traduire par des jugements de la part des aideurs, qui provoquent alors des refus, des fuites (*annexe 11a, p. 50-55 – int. 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)...*

Cette utilisation de savoir faire, à travers la construction d'une culture, s'apprend par l'expérience, et pour certains, à travers des aller-retours entre les postures d'aideur et d'aidé. Maela, par exemple, dans la situation 1 (*annexe 11a*), ouvre la séance, la clôt, prend l'initiative, prend appui sur des dimensions diverses de la relation, de nombreux objets du milieu, ... Autant d'indices qui nous permettent de dire que ces « acquis » se sont construits dans les diverses situations déjà vécues par cette élève. C'est d'ailleurs ce que nous pouvons constater à travers le suivi des tableaux d'aide de la classe (classe de Pierre) ; cette élève y est présente, y participe, et ceci, aussi bien dans la posture d'aideur que d'aidé. Elle semble avoir parfaitement intégré la relation d'entraide dans les deux postures.

Ces savoir-faire s'avèrent très liés à la verbalisation, au langage utilisé ou non dans la relation. Des situations sont en effet vécues avec très peu de verbalisation de la part des aides et des aidés. Les interventions sont brèves, on retrouve beaucoup de didascalies dans nos décryptages : situations 2 et 9 (*annexe 11i, pp. 95-98*). On constate par exemple dans la situation 2 (*annexe 11b, pp. 56-62*) des interactions difficiles entre les deux élèves, dues à un certain nombre d'éléments analysés, notamment en raison d'un langage relativement déficient ; nous signalons à de nombreuses reprises, lors de notre analyse, le peu de volume de parole et les nombreuses didascalies de cette situation.

- (*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*)

- Aryna : Voilà

- (*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*)

- Aryna : 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.*)

Situation 9 :

- Antonio : ça ? (*en montrant un nombre sur le cahier de TO*)

- Tonio : oui, attends je vais chercher une règle

- (*Antonio trace les nombres qui se relient ensemble*)

- Tonio : celui là ? (*il retrace*) là maintenant ? (*il y a les choix entre 3 possibilités Tonio les montre une par une*) là ? là ? là ? (*Antonio montre son choix*)

Ceci nous amène à revenir sur le rôle joué par le langage dans les situations d'interactions en tant que produit de développement de l'activité de pensée.(rapport dialectique langage, pensée et milieu). L'outillage intellectuel qui en découle ne peut donc se mettre en place, c'est en effet ce que l'on constate à travers cette situation qui se détourne vite de l'objet de travail pour se transformer en simple réalisation d'une tâche unique. Nous pouvons citer à nouveau Wallon, pour qui l'échange dialogique est le premier lieu où se construit la pensée, le langage devenant alors essentiel comme produit du développement de la culture et produit du développement de l'activité de pensée.

La perception par les partenaires des niveaux de négociation de la relation est importante pour la dynamique relationnelle dans la relation d'entraide. Cela se traduit par l'utilisation des protocoles de tours de parole, par la mise en place des conditions de possibilités d'échanges. Une place est à trouver pour chacun, se jouent alors des désaccords, questions, négociations, associations d'idées et autres types d'interventions.

Nous devons évidemment prendre en compte, au sein de chaque situation vécue, les circonstances, le contexte singulier de celle-ci, la nécessité des acteurs, leur implication dans l'action, de la relation interpersonnelle qui s'établit entre les acteurs de la situation, entre l'aideur et l'aidé. On retrouve les apprentissages évoqués dans l'objectivation de notre milieu, liés à ce que nous avons appelé « l'autonomie sociale », ce qui est décrit plus particulièrement à l'école, à travers l'éducation à la citoyenneté. Nous savons que ces champs sont largement travaillés dans notre milieu grâce aux règles de vie et de travail mises en place, mais aussi par l'intermédiaire d'institutions coopératives instaurées autour de la régulation de la vie du groupe (conseil, bilan, temps de parole, ...).

Nous ne devons pas négliger les tensions relatives aux interactions vécues dans tout groupe social. Nous avons évoqué celles qui se situent sur les diverses dimensions de la relation (prise de pouvoir, recherche d'emprise sur la relation, sentiment de défense, recherche de légitimation, ...), sur sa gestion même (difficultés de verbalisation, territoires d'action différents, emprise de la relation sur l'objet de travail, interventions fermées, contraintes...).

5.3 L'exploration par les objets du milieu

Tableau n° 7 : Synthèse des objets du milieu utilisés par les élèves dans les situations d'entraide de notre corpus.

Registres des objets du milieu	Objets utilisés	Situations	aideur	aidé
Registre temporel organisationnel,	-emploi du temps	<i>Situation 1</i> <i>Situation 4</i>	<i>Maela</i> <i>Naomi</i>	<i>Fatim</i>
	-plan de travail	<i>Situation 1</i> <i>Situation 4</i>	<i>Maela</i> <i>Naomi</i>	
Registre institutionnel	-brevets	<i>Situation 1</i> <i>Situation 1</i>	<i>Maela</i> <i>Maela</i>	<i>Vaslo</i>
	-livret de formation	<i>Situation 6</i> <i>Situation 1</i>	<i>Ophel</i> <i>Maela</i>	
	-fiches d'apprentissage	<i>Situation 3</i>	<i>Aguia</i>	
	-règle d'entraide	<i>Situation 6</i> <i>Situation 2</i>	<i>Ophel</i> <i>Autre élève (3^è)</i>	<i>Niko</i>
Registre de l'activité	-texte libre	<i>Situation 1</i>	<i>Maela</i>	<i>Maria</i>
	-tables d'opérations	<i>Situation 2</i> <i>Situation 7</i>	<i>Aryna</i> <i>Anna</i>	
		<i>Situation 9</i>	<i>Tonio</i>	
	-objet matériel : règle, cahier, crayon, fichier, ...	<i>Situation 8</i>	<i>Alysia</i>	
	-d'ordre méthodologique : présentation du travail	<i>Situation 7</i>	<i>Anna</i>	

Les élèves impliqués dans des situations d'entraide utilisent fréquemment des institutions de la classe, des repères, des outils, qu'ils soient organisationnels, temporels ou encore liés à l'activité elle-même. Les élèves aidés y font référence dans de nombreuses situations, ils les rappellent, les utilisent dans le cadre des interventions de leur partenaire. On y trouve des explications, des explicitations, à partir des difficultés perçues par les élèves aidés. On trouve également, chez les élèves aidés, une utilisation, et parfois même une réelle appropriation de ces objets, même si celle-ci est à moindre degré du point de vue de la fréquence. De nombreuses interventions y font donc référence ; nous allons explorer ici quelques registres fortement présents.

- Registre temporel, organisationnel :

Dans la situation 1 (*annexe 11a, pp. 50-55*), Maela (l'aideur) fait référence à l'emploi du temps à travers les jours de la semaine pour aider Vaslo à se repérer dans le cadre de l'organisation de son plan de travail, qui est justement hebdomadaire. Il s'agit d'ailleurs de sa toute première exploration (int. 1).

- *Maela : oui alors on va commencer par lundi...alors tu veux... je pense que tu as commencé déjà à écrire un texte.*

Ces repères temporels sont essentiels pour que Vaslo puisse trouver une organisation qui lui permettra ensuite de devenir autonome, ce qui reste l'objectif prioritaire de cet outil dans la classe (*voir en annexe 4, pp. 19-20, des plans de travail*). Celui-ci ne semble cependant pas réservé à l'aideur, on voit par exemple dans la situation 4 (*annexe 11d, pp. 67-70*) que l'aidé (Fatim) utilise elle-même ce repère pour aider Naomi, l'aideur, à recentrer son action (int. 6).

- *Fatim : on est vendredi (elle lui montre la colonne , car elle voit Naomi sur la journée de jeudi)*

Elle montre ainsi qu'elle est bien sûr centrée sur sa tâche mais aussi repérée dans le temps, désireuse d'anticiper son travail et de terminer l'organisation hebdomadaire de celui-ci. Dans la situation 1, Maela fait référence (int. 9) à l'organisation du plan de travail en y précisant quelques repères.

-*Maela : non attends, tu écris là, tu vas écrire un texte (en s'appuyant sur le plan de travail de Vaslo).*

C'est ce que fait également Naomi dans la situation 4 en introduisant l'échange sur ce registre (par ailleurs tout à fait pertinent), dans une situation liée là aussi à l'organisation du plan de travail. Elle y fait référence de manière explicite afin d'amener Fatim à utiliser un outil qui est indispensable à la réalisation de ses activités sur la semaine.

- *Naomi : tu as fait ça hier ou pas ?*

- *Fatim : oui*

- *Naomi : alors pourquoi tu n'as pas fait une croix tu as oublié ?*

- *Fatim : oui*

- *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 !*

L'utilisation de ce registre est bien liée à l'objet de travail qui est ici l'organisation hebdomadaire du travail par l'intermédiaire d'un outil spécifique à notre milieu qui est le plan de travail. Nous avons déjà évoqué cet outil lors de la présentation de notre contexte, il tient une place importante dans le temps de travail personnel. Il est donc logique que ces élèves utilisent des repères qui sont construits dans ces classes dès le début de l'année, en particulier dans les classes expérimentées. On remarquera d'ailleurs que les situations évoquées sur ce registre concernent la classe de Pierre (enseignant expérimenté). Nous pouvons rapprocher cette analyse des premiers indicateurs auxquels nous faisons référence dans notre partie sur « l'objectivation du milieu » ; nous avons en effet observé des types de situations (voir tableau n° 4, page 51) qui montrent que l'on trouve uniquement dans les classes expérimentées des situations liées à l'organisation du travail (de type a). Ces outils « plan de travail, planning hebdomadaire » sont en effet utilisés dans toutes les classes de l'école et ce, dès le cycle 2 ; ils sont donc familiers des élèves expérimentés. Les affichages visualisés dans ces classes montrent qu'ils font partie du milieu-classe, le planning hebdomadaire est en effet en permanence dans la classe à la vue de tous. Il est élaboré sur un panneau « velleda » qui peut donc évoluer à tout moment en fonction des événements et des projets de la classe. Il s'agit d'un outil servant régulièrement de repère dans la journée : le matin lors de la présentation de la journée, à chaque changement d'activité, au bilan du soir.

Dans les situations présentes axées sur l'organisation du travail, les élèves font référence à des outils du registre temporel et organisationnel. C'est ainsi qu'ils sont amenés, lors de la relation d'entraide, à se référer à des outils relatifs à l'objet travaillé. Nous avons affaire à des repères, des outils inscrits dans la culture de la classe, de l'école. Il est ici question d'indicateurs importants de notre milieu

- Registre institutionnel :

On peut également constater, dans notre corpus de situations, la référence à d'autres objets du milieu, que nous identifions comme étant de « type institutionnel », car propres à des institutions scolaires mises en place dans ce milieu. Dans la situation 1 (*annexe 11a, p. 50*), Maëla se réfère aux « brevets » (int. 13), outils spécifiques à cette école et aux praticiens de la pédagogie Freinet (*voir un exemple de brevet en annexe 11a, p. 110*).

*-Maela : (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 ?*

Les brevets sont liés aux compétences du programme scolaire. Il s'agit d'une technique utilisée pour rompre avec les examens et autres moyens de contrôle. On y trouve la non hiérarchisation des connaissances, une recherche constante pour amener l'élève à une réussite, le recours à des activités réelles qui ne sont pas spéciales au milieu scolaire. Les élèves sont susceptibles de travailler ces brevets, mais aussi de les passer, durant le temps de travail personnel. Ils sont répertoriés, pour le cycle 3, dans le livret de formation (*voir en annexe 10, pp. 44-48*). Maela propose donc à Vaslo d'en travailler un dans le cadre de l'organisation de son travail. Il est en effet important, pour tout élève de la classe, de progresser dans son livret de formation, en travaillant et en passant ces brevets ; de là dépend sa réussite, présente et future, la poursuite de sa scolarité.

Dans la situation 6 (*annexe 11f, pp. 74-78*), l'échange est clos par l'aideur, Ophel, grâce au rappel d'une règle importante concernant aussi les brevets, règle inscrite dans la culture de la classe : « On ne peut pas passer un brevet qu'on vient de travailler » (int. 48).

- Ophel : tu peux pas le passer aujourd'hui

- Niko : je le passerai demain

Il faut en effet laisser un certain laps de temps avant de tenter son passage, cette durée permettant une réelle évaluation de l'appropriation des notions. La réussite au brevet entraîne la validation dans le livret de formation. On voit d'ailleurs que ce dernier outil constitue un enjeu de pouvoir dans l'échange entre Maela et Vaslo (int. 14, page 54).

- (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 – voir annexe 10 - correspondant à une compétence du programme)...

En effet, Maela prend le livret de Vaslo, qui le reprend aussitôt avec une intervention qui situe bien l'enjeu :

« ...pas que je dois passer, que je peux passer... ».

Celui-ci constitue un outil de rupture avec les normes habituelles de l'école (contrôle, note, ...). Cet outil d'« évaluation formative »⁹³ est à la disposition de tous les élèves dans la classe en leur permettant de choisir leur moment de validation des compétences. Cette autonomie dans la maîtrise du temps et dans la gestion de leur travail permet de visualiser des savoirs, des réussites de manière plus assurée et de reprendre alors, en cas d'échec, les difficultés apparues, lors de temps de travail et situations d'entraide ultérieurs.

Dans la situation 3 (*annexe 11c, pp. 63-66*), Aguia, l'aideur, fait référence aux « fiches d'apprentissage », en particulier celle qui concerne l'objet de travail (int. 3).

Aguia : là y'a toujours (elle prend un exemple sur la fiche d'apprentissage d'Alysia) « ils ont pris avant... (elle s'arrête) ...c'est un passé qui est composé

Ces fiches sont aussi liées aux brevets et permettent de travailler ces derniers de manière autonome, en général à deux afin de provoquer l'échange cognitif. Ce sont des outils élaborés par l'équipe enseignante de l'école, ils permettent aux élèves de préparer, de travailler leurs brevets et de s'auto-corriger afin de savoir si la notion travaillée est comprise, et donc si le brevet est prêt à être passé. Dans notre cas, Aguia utilise les exemples indiqués pour permettre à Alysia de s'entraîner sur le passé-composé. (*voir en annexe 11c bis, p. 112*). Lors de cette situation on peut constater que, dans une intervention suivante (int. 9), cet appui sur la fiche semble devenir une sorte de « refuge » pour l'aideur et non plus alors en capacité d'aider Alysia.

- Aguia : 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

Nous soulevons ici l'utilisation parfois difficile d'outils lorsqu'ils sont utilisés de manière systématique ou, du moins, sans prise de recul de la part des élèves concernés. Aguia est une élève expérimentée de notre milieu, mais qui ne semble pas avoir intégré, du moins dans la situation présente, l'utilisation efficiente d'un tel outil. Par contre, dans la situation 6 (*annexe 11f, pp. 74-82*), Ophel, l'aideur, fait référence à la fiche d'apprentissage pour étayer son intervention. (int. 3). Celle-ci est pertinente et montre une utilisation appropriée de cet outil.

⁹³ Elle informe l'apprenant, l'enseignant, du degré d'atteinte des objectifs. Elle comporte trois fonctions : régule l'action pédagogique, renforce, et réajuste. Elle s'envisage en trois étapes : recueille les informations (analyse des obstacles), interprète les informations (analyse des procédures, des tâches), agit en terme de remédiation/analyse.

Des outils : un cadre de référence (livret d'évaluation, de formation...), tests diagnostics, autocorrection, bilans, auto évaluation, ...

- *Ophel* : et bien, c'est ça il montre sur la fiche (voir la fiche d'apprentissage en annexe 11e pp. 113-115) en faisant le tour du cercle c'est comme un vrai disque mais c'est plein le disque. Il faut que tu colories.//

- *Niko* : à l'intérieur ?

- *Ophel* : oui

Toujours sur le registre institutionnel, nous observons dans la situation 2 (*ann. 11b, pp. 56-62*) l'intervention d'un troisième élève (int. 3). Voisin de la situation en cours, il intervient en apportant une règle de base ; « Pour aider, on ne donne pas la réponse ». Il rappelle ainsi une « règle d'or » de l'entraide.

- (*Un voisin, qui est juste à côté et a tout suivi*) : tu dois pas dire les réponses, tu dois l'aider.

On peut se demander pourquoi cet élève intervient de cette façon à ce moment de la situation (connaissance de l'aideur qui serait coutumier du fait ?). Cet élève, qui vient s'insérer dans une situation dyadique (il s'agira d'ailleurs de la seule fois pour laquelle nous serons confrontés à ce phénomène), est un élève expérimenté du milieu ; il intervient ici auprès de l'aideur, Aryna, qui est elle-même novice du milieu. Les interventions précédentes de cette dernière ne justifient pas forcément cette intervention, même si l'on constate un éparpillement d'Aryna dans ce début de situation. (int. 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.*) Aryna : d'accord, donc...elle se frotte les mains ...elle est alors penchée juste à côté de Maria) alors c'est la quatre (*les opérations sont numérotées*).

Lorsqu'on recherche ces règles de l'entraide évoquées par cet élève extérieur à la situation dyadique mais concerné semble t'il par cette même situation, on trouve dans les classes des règles telles que : « J'ai le droit de travailler en groupe, mais je dois : être avec les autres, aider ou demander de l'aide, partager mes idées et écouter celles des autres, ne pas perdre mon temps. » (règles affichées dans les classes expérimentées). On ne trouve donc pas de règles explicitement écrites sur celle indiquée par cet élève. Elle est cependant évoquée à plusieurs reprises lors des moments de régulation des classes expérimentées ; cette règle paraît donc intégrée à la culture de la classe car lors de cette intervention, les deux élèves concernés ne réagissent pas et poursuivent leur travail. Il paraît en effet logique que les règles d'entraide, de par les régulations et situations quotidiennes, soient intégrées par les élèves des

classes expérimentées. N'est-ce pas, comme nous le proposent Bruner et Wallon, un « élément constitutif du milieu... » qui se situe en tant que « vaste processus où se négocient publiquement les significations » ?

- Registre de l'activité :

Nous avons également pu mettre à jour un dernier registre d'objets du milieu, celui qui concerne directement l'activité elle-même. Dans la situation 1, Maela utilise la référence à l'écriture de texte, à la trace, à la matière pour engager Vaslo à entrer dans l'activité (*annexe 11, p. 50*).

- Maela : *est ce que tu as commencé un texte ?*

- Vaslo : *ben euh...*

-Maela : *non ?*

-Vaslo : *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*

- Maela : *non attends, tu écris là, tu vas écrire un texte*

Le texte (et ici « le texte libre ») se situe bien comme objet transactionnel de la classe, de ce milieu. Il s'agit d'une technique représentant un des principes fondateurs de cette pédagogie, « l'expression libre ». Célestin Freinet lui a consacré un ouvrage⁹⁴ et de nombreux articles. Des travaux plus récents ont également été réalisés⁹⁵. Chaque élève peut en effet écrire à tout moment un texte de sa création sous la forme qu'il veut. Cette expression directe de la pensée intime de l'élève peut être explicitée, affinée au cours d'échanges, de confrontations dans la classe. Il fait référence à une technique créée par Célestin Freinet et poursuivie par les enseignants se réclamant de cette pédagogie. Il s'agit d'un objet important et spécifique à ce milieu qui est utilisé ici et dont l'élève novice comprend le sens, car intégré très rapidement en début d'année dans la classe.

D'autres objets sont également utilisés. Dans les situations 2 (*annexe 11b, pp. 56-62 - int. 5*) et 7 (*annexe 11g, pp. 83-88 - int. 42*), l'aideur fait référence à l'outil « tables d'opérations ».

⁹⁴ Freinet C., *Le texte libre*, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, Cannes, 1960, C.E.L.

⁹⁵ Clanché P., *L'enfant écrivain. Génétique et Symbolique du texte libre* », Paris, Le Centurion, 1988
Réhabiliter le texte libre, du texte libre à l'étude de la langue, Editions ICEM n° 5 et 45, 2005.

- Elles se remettent au travail ...xxx...problème d'opération à régler, Maria regarde un outil (suite de chiffres correspondant à des tables d'opérations) 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.

...

- Anna : ben si tu es bien obligé de finir...bon elles sont où tes tables ? qu'est ce qui est le plus près de 54 ?

Celui-ci est intégré au travail de la classe car, à chaque fois, l'aideur prend l'outil qui est accessible rapidement. Il n'est pas spécifique à notre milieu quant à son contenu car utilisé largement dans le milieu scolaire. Sa spécificité tient plus à son usage dans la classe, en effet chaque élève possède ses tables, construites par lui, et accessibles de manière autonome dans ses outils de travail ; elles sont utilisables à tout moment de travail, excepté lors de la vérification de celles-ci.

L'objet matériel (crayon, règle, ...) est aussi régulièrement évoqué. Il est ici utilisé comme objet permettant d'avancer dans la situation, d'expérimenter, de porter une trace, d'engager une action. C'est le cas par exemple dans la situation 2 mais aussi dans la situation 9 (*en annexe 11i, pp. 95-98*) au cours de laquelle l'outil-règle, proposé par l'aideur, Tonio, devient un objet essentiel de la résolution de la tâche.

- Antonio : ça ? (*en montrant un nombre sur le cahier de TO*)

- Tonio : oui, attends je vais chercher une règle

- (*Antonio trace les nombres qui se relient ensemble*) celui là ? il retrace

C'est le cas également dans la situation 8 (*annexe 11h, pp. 89-94 - int. 6*) avec la référence au cahier qui est utilisé comme outil permettant le suivi des travaux, des progrès.

- mais non 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 ?

Dans notre milieu, il intègre les travaux quotidiens menés durant le travail personnel et constitue ainsi un outil personnalisé de suivi pour chaque élève. Les fiches d'opérations utilisées ici font partie d'un ensemble d'outils de travail individualisé particulièrement employés durant le travail personnel et spécifiques à notre milieu. Le fichier auto-correctif est en effet le premier outil créé par Célestin Freinet, il permet à chaque enfant d'avancer à son rythme en lui donnant son autonomie dans le choix du travail, dans sa réalisation et dans sa correction.

On peut également évoquer, dans le cadre du registre de l'activité, les objets d'ordre méthodologique. Ainsi, dans la situation 7 (*annexe 11g, pp. 89-94 - int. 36*), la référence de l'aideur à la présentation du travail, et en particulier ici aux divisions, est importante dans l'idée d'une organisation autonome des outils de travail.

- Anna : *tu les colles trop tes divisions, Pierre (l'enseignant) il va rien comprendre*

Un élément a particulièrement attiré notre attention dans l'utilisation des objets du milieu. Dans la situation 1, Maela qui, il y a un an, découvrait le milieu de cette école (*voir le portrait de Maela, en annexe 11a, p. 52*), est maintenant capable de tenir une posture d'aideur étayée d'un outillage comportant un nombre de registres d'objets du milieu déjà très important. On peut en dire autant de Ophel dans la situation 6 (*voir son portrait, en annexe 11f, p. 77*) qui sait utiliser également à bon escient des registres divers. Ils ont su, comme d'autres élèves aideurs (*voir le tableau-synthèse n° 7*) s'approprier des objets du milieu pour tenir leur posture et agir dans la situation d'entraide. Nous pouvons noter qu'il ne s'agit pas particulièrement d'élèves de bon niveau scolaire. Il est à remarquer que des élèves en posture d'être aidés se montrent aussi capables d'utiliser à bon escient ces ressources. Nous pouvons rapprocher ces derniers éléments recueillis d'indicateurs déjà repérés dans nos observations exploratoires : le fait que des élèves de niveau scolaire plus faible puissent prendre une position d'aideur plus tard dans l'année. Cette posture qui, dans un premier temps, est intégrée plutôt par des élèves d'un bon niveau scolaire s'équilibre sur le temps. Le milieu paraît donc prendre une part importante sur la prise en compte des différences et sur la mise (ou remise) en confiance d'un certain nombre d'élèves moins assurés dans leurs compétences scolaires.

Nous pouvons par ailleurs souligner que nous n'avons trouvé aucune référence à ces objets dans les interventions des élèves novices du milieu ainsi que dans la classe novice du milieu de notre corpus. Nous pouvons déjà dégager quelques facteurs qui entrent en ligne de compte dans ces difficultés : méconnaissance du champ de travail, des objets du milieu, difficultés dans la posture d'aideur, ...

Nous avons évoqué également, lors de notre partie concernant l'objectivation du milieu, des compétences travaillées, favorisées dans notre milieu qui engagent les élèves dans la construction de l'autonomie. Nous l'avons aussi souligné dans la cartographie de notre concept par des attributs communs liés au cadre méthodologique et à la construction d'outils adaptables et multiples. Nous avons fait émerger de notre milieu des apprentissages liés à l'organisation par les élèves de leur travail, de leur temps, de leurs outils, de leur matériel. Nous avons donc confirmation que l'utilisation d'outils d'autonomie tels que le matériel

didactique et pédagogique utilisé (plan de travail, livret de formation, brevets, fiches d'apprentissage, fichiers auto-correctifs, emploi du temps ouvert, ...) constitue un outillage constructeur pour les élèves dans le cadre de la situation d'entraide. Ils impliquent de la part des élèves la réalisation de choix, l'identification des enjeux de leur action. Ils les engagent dans des possibilités d'auto-organisation de leurs apprentissages, dans une implication sur leur travail et leur propre évolution, mais aussi sur différents niveaux d'autonomie (spatiale, temporelle, matérielle, physique, intellectuelle). Ils agissent dans ce milieu depuis plusieurs années, une année seulement pour certains. Cette durée permet de construire ce capital d'expériences, cet outillage en s'appropriant au fur et à mesure des objets, des formes et modalités de travail avec les autres, enseignants ou propres pairs. Ils ont ainsi pu développer pour eux-mêmes des ressources ; on peut le constater à travers les différents registres d'objets du milieu qui ont émergé de notre observation, qu'ils soient organisationnels, institutionnels, temporels, ou liés à l'activité même.

Les résultats de nos observations montrent qu'à travers la relation d'entraide, les interactions entre pairs, les élèves s'emparent des objets du milieu en tant qu'outils. Ils sont alors incorporés à l'organisation *de* leur activité. C'est cette voie que nous allons explorer dans notre dernière partie. Elle nous paraît en effet être à approfondir car elle représente un enjeu important de ce que nous avons pu découvrir dans notre recherche

5.4 Des instruments de l'action des élèves

Comme nous venons de l'aborder, la place accordée aux objets du milieu paraît tout à fait importante, à la fois à travers les objets matériels (organisation de l'espace, du temps - outils de mémoire de l'école, de la classe) qu'à travers les objets symboliques (langages utilisés - rituels) ou encore par la médiation des objets psychologiques (manières de pensée, procédés, démarches de résolution). Le milieu est donc porteur d'un outillage intellectuel élaboré dans une culture tout au long de son histoire. Les échanges participent à la construction de la situation comme instrument en tant qu'outil de pensée ; ils favorisent l'expression du mouvement de la conscience et l'expression de la personnalité des acteurs, en l'occurrence ici les élèves participant aux situations d'entraide.

Pour explorer cette culture du milieu en tant qu'« instrument d'action » pour les élèves, nous nous sommes intéressés aux travaux de didactique professionnelle relatifs à l'analyse de

l'activité. Nous nous situons dans le cadre d'un apprentissage qui se construit de façon durablement efficace, les savoirs devenant un élément parmi d'autres permettant d'organiser l'activité. Dans cette perspective, nous nous sommes appuyés plus particulièrement sur les travaux de Rabardel⁹⁶ qui nous ont donné quelques points d'appui conceptuels pour analyser l'activité d'entraide observée en classe. L'approche instrumentale que développe Rabardel repose sur la distinction entre artefact et instrument. L'artefact, objet créé par l'homme, demeure en l'état tant qu'il n'a pas été assimilé par l'acteur qui va s'en servir. Lorsqu'il se l'est approprié, il devient alors un instrument au sens où il est incorporé à l'organisation de l'action du sujet. C'est ce que nous avons pu observer à travers les objets du milieu utilisés par les élèves dans les situations d'entraide. Cette relation au dispositif et aux outils utilisés se traduit donc comme instrument subjectif qui devient un moyen, une ressource mobilisée, mobilisable pour l'activité du sujet. La « composante artefact » agit alors par le dispositif matériel mis en place dans l'école, dans la classe. Nous revenons ici sur le réseau d'aide institué en classe ; les règles explicites, et implicites, existant autour de cette pratique ; les moments quotidiens de régulation, les outils relatifs à l'organisation temporelle de la classe et aux différents registres mis à jour.

Les modèles d'analyse qu'il propose montre le « sujet psychologique » comme un acteur finalisé, intentionnel, sujet de son travail et développant plusieurs types d'activité. Dans la recherche présente, le « sujet » est défini par les acteurs de l'entraide, c'est-à-dire l'aideur (celui qui propose son aide) et l'aidé (celui qui la sollicite).

Dans ses derniers travaux, Rabardel⁹⁷ évoque le modèle de « sujet capable », qui agit dans et sur le réel, qui sait développer ses propres ressources. Nous sommes d'ailleurs proches des travaux de P. Ricœur autour du sujet capable comme sujet du pouvoir d'agir. Contrairement à l'idée de sujet « connaissant », l'action est au cœur du processus : « Pour le sujet capable, l'activité cognitive est subordonnée, d'une certaine façon, gouvernée par l'agir »⁹⁸. C'est donc l'action même, et pour notre travail, celle de l'entraide inscrite dans une culture construite, qui est première. Elle engage les différentes composantes de l'activité, que ce soient les motifs, les buts à l'origine de l'entraide, les actions et opérations se réalisant durant les situations d'entraide. Les élèves utilisent, en tant que sujets capables, un ensemble de ressources

⁹⁶ Rabardel P., Samurçay R., Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions, *Recherches en didactique professionnelle, Samurçay et Pastré (s/d)*, Octares, 2004.

⁹⁷ Rabardel P., Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir, *Modèles du sujet pour la conception – Dialectiques activités développement*, Rabardel et Pastré (s/d), Octares, 2005, p. 12.

⁹⁸ Ibid, Rabardel, 2005, p. 12

constitutives de ce pouvoir d'agir. Nous avons d'ailleurs pu mettre à jour dans notre travail un certain nombre de ressources tels que les multiples registres concernant les objets du milieu, mais aussi les ressources liées à la relation interpersonnelle et à l'appropriation de nombreux registres de la communication. Les élèves deviennent alors acteurs de leur propre mouvement et des dynamiques évolutives qui en découlent. « Le sujet capable est à la fois sujet d'activités productives au quotidien et sujet d'activités constructives par lesquelles il modèle ses systèmes de ressources et de valeurs, ses domaines, situations et conditions d'activités pour le futur »⁹⁹.

Il convient sans doute ici de préciser ces deux types d'activités. Le sujet réalise, oriente, contrôle une activité finalisée qu'on nomme activité productive et qui lui permet de réaliser les tâches à accomplir en fonction des caractéristiques des situations. Cette activité est orientée vers la production de résultats. Dans notre étude, il s'agit pour l'élève aidé de résoudre sa difficulté ponctuelle, d'obtenir des éléments de réponse à sa demande. Pour l'élève aideur, la finalisation de son action sera d'aider à résoudre cette difficulté, à répondre le plus précisément à la demande. Nous avons pu constater que, pour certains élèves, cette activité productive n'est pas évidente à cerner, et qu'elle peut vite dériver en activité strictement productive, orientée alors uniquement sur la tâche à accomplir, et non plus sur la recherche de compréhension inhérente à la situation d'entraide.

C'est par l'accumulation d'éléments sur les situations rencontrées, sur les propriétés des objets, les formes et modalités de travail avec les autres que le sujet se construit son expérience. L'activité constructive permet donc aux élèves de se construire à partir de cette expérience. Celle-ci est orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines d'action dans la perspective de développer des compétences nouvelles. Elle permet de développer des instruments et des ressources du sujet. C'est ce que nous avons pu observer chez un certain nombre d'élèves expérimentés du milieu à travers nos analyses.

Dans cette perspective il a été intéressant, pour notre objet de travail, de voir en quoi les compétences des élèves pouvaient se modifier sur la durée. Nous avons pu appréhender cette activité constructive aussi bien à travers les postures d'aideur que d'aidé. Les tableaux d'aide que nous avons analysés (*voir en annexe 5, pp 21-28*) ont permis d'observer que ceux-ci évoluaient dans le temps de façon significative. Ces évolutions sont constatées au niveau de la participation effective des élèves à l'entraide ; de dyades plus ou moins stabilisées en début

⁹⁹ Ibid, Rabardel, 2005, p. 13

d'année nous pouvons voir de nouvelles dyades apparaître et de nouveaux élèves participer à l'entraide. Nous avons même pu observer dans la classe de Pierre une augmentation significative au cours de l'année de la participation des élèves à l'entraide instituée. Ces « mouvements » sont également significatifs au niveau des postures, en particulier pour celle d'aideur. En effet, elle semble tenue par de plus en plus d'élèves au fil de l'année. Celle-ci est corroborée avec ce qui se joue au niveau des positions ; nous pouvons en effet observer que pour les élèves plus faibles scolairement, qui se retrouvaient en début d'année essentiellement dans la posture d'aidé, sont capables plus tard de jouer un rôle d'aideur.

Il s'agit donc bien de prendre en compte, de mettre en valeur ce qui se déroule à même l'agir, à travers ce que les élèves ont mis en œuvre dans des situations d'entraide en classe. Les connaissances opératoires ont alors toute leur place à travers les dispositifs et outils utilisés (réseau institué d'entraide en classe, temps de régulation quotidien, règles de travail élaborées et régulées par le conseil d'enfants, ...), le langage induit dans les situations interactives menées entre partenaires, les régulations employées au sein même des situations. On y retrouve les éléments déjà apportés par Gérard Vergnaud¹⁰⁰ sur les articulations complexes entre connaissance et action, qui l'ont conduit au développement des idées de concepts et théorèmes en actes. Le fait même de participer à la relation d'entraide engage les élèves dans la construction d'une posture et dans une appropriation de ressources. Nous avons ainsi pu constater les difficultés chez les élèves novices, chez l'enseignant novice, mais également chez des élèves expérimentés à utiliser à la fois une posture « efficace » pour l'objet de travail concerné et des ressources pertinentes.

On y trouve également une « composante schématique » formée d'invariants organisateurs de l'activité du sujet. Rabardel évoque les médiations inhérentes à cette activité productive. « Sur le plan fonctionnel, l'instrument subjectif, organe fonctionnel du sujet capable, participe de médiations multiples au sein de l'activité productive. »¹⁰¹ Ces médiations concernent l'objet de l'activité, à travers diverses dimensions :

- La dimension épistémique, dirigée vers la compréhension des situations. Elle a permis de surveiller, de mesurer l'évolution de l'action au cours de son déroulement jusqu'en fin de réalisation ; nous l'avons traduite dans les analyses de nos situations à travers les buts ;
- La dimension pragmatique, dirigée vers la transformation des objets de travail et l'utilisation des outils. Elle a permis d'installer, de régler les outils et de gérer les conditions inhérentes à

¹⁰⁰ Vergnaud G., Au fond de l'action la conceptualisation, in J.M. Barbier (s/d), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

¹⁰¹ Ibid, Rabardel, 2005, p. 14

leur utilisation. C'est ce que nous avons analysé à travers l'utilisation des objets du milieu, qu'ils soient d'ordre organisationnel, institutionnel ou relatifs à l'activité ;

- La dimension heuristique, dirigée vers le sujet lui-même a permis d'organiser le travail, d'alterner les formes d'action, les types d'interventions pour maintenir l'attention. Ces médiations réflexives sont complétées, comme toute action mettant le sujet en rapport avec d'autres, de médiations interpersonnelles très présentes dans les activités collectives et donc dans les activités d'entraide. C'est ce que nous avons suivi dans le registre de la relation interpersonnelle en mettant à jour les interventions relatives aux dimensions de la relation, à sa gestion et aux savoir-faire relationnels. L'activité se développe donc dans un ensemble de rapports complémentaires. « Tout instrument constitue potentiellement un médiateur pour les trois types de rapports, aux objets, à soi et à autrui. »¹⁰²

L'instrumentalisation que nous avons observée dans la relation se situe à la fois dans un mouvement dirigé vers le sujet lui-même, mais aussi dans un mouvement donné de l'extérieur. C'est ainsi que certains élèves en ont fait leurs propres instruments. Elle incorpore les rapports aux objets de travail, à soi-même, aux autres, à la culture dans laquelle évoluent les sujets. Ces interactions permanentes s'inscrivent dans la perspective d'un milieu qui s'est construit dans le « faire et l'agir » et donc fortement ancrées sur les échanges. C'est ce que nous avons déjà largement abordé dans notre partie sur la « culture du milieu ».

Les élèves que nous avons suivis dans les situations ont montré des « capacités à agir ». « La capacité d'agir est une capacité à faire advenir quelque chose dans l'espace des situations et des classes de situations correspondant à un ensemble significatif pour le sujet... »¹⁰³ Elle s'inscrit dans la durée et dans l'espace des territoires d'activité du sujet capable. Les limites constatées dans notre analyse à travers les attitudes de certains élèves nous montrent que des éléments leur échappent ; il peut s'agir de manques relatifs à leur connaissance du milieu, des objets du milieu, d'une méconnaissance des registres relationnels, ou encore de tensions trop fortes sur le plan de la relation interpersonnelle et/ou de leur relation au savoir.

L'activité s'organise autour des « invariances inter-situationnelles », organisatrices des situations de classe, qui ont permis de mieux traiter les singularités. Cela se traduit pour nous, par la prise en compte des procédés organisateurs des classes observées construites autour d'un milieu, de concepts opératoires et de dispositifs. Ces points d'appui doivent cependant, au sein de chaque situation vécue, tenir compte des circonstances, du contexte singulier de la

¹⁰² *ibid*, Rabardel, 2005, p. 16

¹⁰³ *ibid* Rabardel, 2005, p. 19

situation, de la nécessité des acteurs, de leur implication dans l'action, de la relation interpersonnelle qui s'établit entre les acteurs de la situation, entre l'aideur et l'aidé. C'est ce que nous avons pu constater au cours de situations pour lesquelles l'implication des élèves n'est pas réelle (car forcée par l'enseignant), quand les relations sont « brouillées » par d'autres enjeux, que les objets de travail ne sont pas perçus. Cela implique donc nombre de régulations au cœur des situations qui engendre la réussite de l'activité même.

L'enjeu réel est sans doute d'être à la fois « agent » de ses opérations, « acteur » sujet de son travail et « auteur » d'une réussite, d'une œuvre en tant qu'élève socialement inscrit.

Les instruments subjectifs dont sont dotés certains élèves sont apparus en tant qu'organes fonctionnels du sujet capable. Ils entrent également dans nombre de médiations et sont le produit de genèses instrumentales qui constituent autant d'expressions de l'activité constructive du sujet. Dans notre travail, le modèle du sujet qui agit, qui transforme le réel et se transforme lui-même va donc utiliser toutes ses ressources pour mieux fonder et ajuster son activité. Nous avons exploré ce modèle du sujet qui agit, lorsque l'élève aideur s'engage dans une situation, utilise les outils qu'il s'est appropriés, les ressources disponibles pour lui, ajuste son attitude, ses propos, ses compétences, son langage en fonction de la situation et de l'élève aidé. L'opération est identique lorsque l'élève aidé doit engager lui aussi les dispositifs en sa possession, les procédés acquis, lorsqu'il a pu s'ajuster à sa demande, utiliser ses compétences. Dans cette logique instrumentale il s'agit d'abord de se transformer soi-même dans un processus de développement avant d'envisager la construction de connaissances.

Pastré évoque également, en conclusion de l'ouvrage de Rabardel (« Genèse et identité »)¹⁰⁴, un autre organisateur des situations qui est « le milieu social et culturel ». Celui-ci est intériorisé par chaque sujet pour former un monde commun, dans lequel on agit, on ressent et on pense. Nous avons pu constater les effets de ce milieu social à travers les valeurs de coopération impulsées par les enseignants et vécues par les élèves, les possibilités offertes à chacun de cheminer vers l'autonomie, la responsabilisation. Il semble donc que les principes et pratiques ainsi développées contribuent à la mobilisation de cette capacité à agir, à penser, seul et à plusieurs.

On trouve ainsi la culture d'un milieu inscrite en terme de règles, d'outils, d'institutions, d'une méthodologie instaurés dans la classe au fil du temps, des régulations et situations vécues en classe. L'outillage que nous avons ainsi observé à travers les situations d'entraide de notre corpus ne présente évidemment pas tous les cas possibles en la matière. Il montre

¹⁰⁴ ibid Rabardel, 2005, p. 259

cependant quelques éléments d'un milieu porteur d'un outillage intellectuel élaboré dans une culture tout au long d'une scolarité. On peut voir comment des élèves, en tant que « sujets capables », utilisent, s'approprient un ensemble de ressources et d'objets constitutifs de ce pouvoir d'agir.

La situation d'entraide peut donc être considérée elle-même comme un objet psychologique pouvant par là même devenir un instrument de l'activité d'apprentissage des élèves.

6. Conclusion

Nous avons considéré notre milieu, caractérisé ici par la pédagogie Freinet, comme un milieu représentant un espace qui devait permettre aux individus, aux groupes d'exister, de se construire à travers les interactions, les échanges vécus dans la relation d'entraide au sein de la classe. Lors de l'étude de notre corpus, nous avons mis à jour des éléments constitutifs de notre milieu et susceptibles de devenir des instruments d'action pour les élèves participant à ces situations d'entraide.

Nous avons ainsi pu repérer comment les élèves évoluant dans ce milieu peuvent en utiliser ses objets. Ils agissent en effet sur des registres très différents et se constituent un outillage qui leur permet d'agir dans cette relation d'entraide. Nous avons dégagé des objets relatifs aux registres organisationnels, temporels, institutionnels, et liés à l'activité même. Des observations et analyses complémentaires à notre travail pourraient envisager la constitution d'un outillage sans doute encore plus complet. Mais il s'agit surtout de rechercher des moyens de le rendre accessible à tous les élèves, en particulier pour ceux qui ne participent pas, ou moins, aux situations d'entraide, et pour ceux qui éprouvent des difficultés à utiliser les outils du milieu. Nous devons souligner l'importance du cadre méthodologique et la présence d'outils adaptables et multiples. L'utilisation d'outils d'autonomie, tels que le matériel didactique et pédagogique utilisé (plan de travail, livret de formation, brevets, fiches d'apprentissage, fichiers auto-correctifs, emploi du temps ouvert, ...), constitue un outillage constructeur pour les élèves dans le cadre de la situation d'entraide. Ils impliquent de leur part la réalisation de choix et l'identification des enjeux de leur action. Ils les engagent dans des

possibilités d'auto-organisation de leurs apprentissages et sur différents niveaux d'autonomie (spatiale, temporelle, matérielle, physique, intellectuelle).

Nous avons également pu dégager des éléments de notre milieu susceptibles d'aider les élèves à construire la relation d'entraide. Le fait de pouvoir s'exprimer, d'être associés à l'organisation même de leur classe et donc à la mise en place de l'entraide, reste un facteur essentiel de la construction de la relation d'entraide. Il ne s'agit pas uniquement pour les élèves d'être acteurs de cette organisation mais aussi d'en comprendre les enjeux. C'est ainsi que le travail de responsabilisation et d'autonomie, qui est travaillé chez ces élèves, est pris en charge par notre milieu qui favorise à tout moment ce type d'attitudes, de comportements. C'est à travers la finalisation de leur activité que les objets de travail et la situation elle-même prennent sens. Les savoirs organisateurs et méthodologiques construits par les élèves leur permettent d'agir dans ces situations. Il n'est sans doute pas anodin que les textes officiels qui régissent l'école mettent l'accent de manière de plus en plus insistante sur ce type d'apprentissages.

Nous avons aussi mis à jour des facteurs importants de ce qui se joue dans la relation interpersonnelle, ici particulièrement au sein de dyades. Le fait d'échanger de manière concrète entre pairs qui se choisissent mutuellement sur des objets de travail qui les concernent directement permet d'engager pour ces derniers des savoir-faire relationnels. Nous avons pu voir que ceux-ci s'élaborent dans un milieu qui met au cœur de ses pratiques de nombreux registres interactionnels à travers les indicateurs de la relation interpersonnelle. Marchive, dans son travail sur l'entraide et les interactions de tutelle, met d'ailleurs l'accent sur cet aspect : « L'élève peut s'adapter au niveau de compréhension de son partenaire parce qu'il partage avec lui une même culture, un même langage, une même expérience. »¹⁰⁵

Ces savoirs relationnels et sociaux se construisent dans un milieu où se vivent des interactions quotidiennes, ce qui permet de faire exister et perdurer, de manière constructive, des apprentissages liés à la solidarité, à l'entraide, au partage, à la coopération. Ce sentiment d'appartenance à un groupe social, à la fois restreint (par les situations dyadiques d'entraide) et élargi (par les régulations et institutions liées à l'entraide), élaboré autour de valeurs et pratiques coopératives mais aussi d'expression personnelle, semblent constituer un milieu porteur de significations pour les élèves. Cette culture d'un milieu inscrite en terme de règles, d'outils, d'institutions, d'une méthodologie instaurés dans la classe au fil du temps, se retrouvent dans notre analyse des dispositifs mis en place dans ce milieu. Nous les avons déjà

¹⁰⁵ Marchive A., L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique, *Psychologie et éducation*, n° 30, p. 40.

largement évoqués au cours de notre travail. Nous avons ainsi pu constater que, pour certains élèves, ces objets du milieu sont incorporés à l'organisation même de leur activité. Ils ont appris à utiliser de manière autonome un ensemble de ressources, d'objets constitutifs de ce pouvoir d'agir qui sont, sans aucun doute, devenus pour eux des instruments de travail. Ils ont pu développer pour eux-mêmes des instruments et des ressources sur la durée par l'appropriation d'objets, de formes et modalités de travail avec les autres.

Nous avons aussi pu constater que, pour d'autres, cette instrumentalisation reste à construire. Il conviendrait d'explorer les raisons pour lesquelles certains élèves s'approprient cet outillage et d'autres non. Les éléments obtenus auprès des élèves novices, ou de la classe novice, nous incitent à penser qu'il leur manque des instruments et ressources de ce milieu. Nous en avons mis à jour quelques-uns à travers une méconnaissance de la culture propre du milieu, de ces objets de travail, d'une reconnaissance institutionnalisée de la situation d'entraide, de sa non inscription sur la durée. Mais notre travail nous a montré également, qu'auprès des classes et élèves expérimentés du milieu, des ressources restaient non mobilisées. Nous en avons évoqué quelques facteurs : une certaine méconnaissance des objets du milieu, des tensions autour de l'objet de travail et de la relation interpersonnelle, des difficultés dans la posture d'aideur ou d'aidé. Il resterait à approfondir ce champ d'investigation dans une étude plus approfondie à ce niveau.

La situation d'entraide entretient une triple fonction : psychologique, à travers ce qu'engagent et développent les élèves dans leurs relations en classe, ainsi que pour l'estime de soi ; sociale, en tant que travail d'imprégnation, d'initiation à ce type de relation, mais aussi dans ses valeurs intégratives et fédératives au sein du groupe-classe ; instrumentale, en ce qui concerne le développement des apprentissages et le fonctionnement général de la classe. A. Marchive, dans les conclusions de son travail¹⁰⁶, aboutit à des résultats similaires « Outre qu'elle est un moyen parallèle complémentaire du réseau de formation principal, l'entraide apparaît aussi comme un moyen d'éducation parallèle : apprentissage de l'échange et de la solidarité, apprentissage des règles de la vie sociale ... ».

Il nous paraît important, dans cette conclusion, d'insister sur le rôle de l'enseignant dans ce processus. Nous avons travaillé sur des situations interactives entre pairs dans lesquelles l'enseignant « n'est pas présent ». On pourrait penser, au travers des situations présentées dans notre corpus, que l'enseignant est absent de cette relation d'entraide. Il n'est en effet

¹⁰⁶ Marchive, *ibid*, 1995, p. 433.

impliqué directement que dans quelques rares situations (situations 1 et 7 de notre corpus), lorsque l'un des acteurs prend appui sur lui pour renforcer sa position haute ou reprendre justement sa position. Il est alors fait référence de manière explicite à l'enseignant sur le même type d'interventions, celle relative à une tension dans la relation interpersonnelle. Mais, on a pu le constater à travers les situations issues de la classe novice du milieu (situations 11 et 12), la relation d'entraide, le contexte même de la situation prennent une dynamique très différente selon ce qu'a induit l'enseignant dans la classe. Nous voyons bien que son rôle reste primordial dans la mise en place de cette culture du milieu. Pour notre école, nous parlerons plus de continuité, sachant que celle-ci peut être remise en cause à tout instant ; nous l'avons constaté à travers l'arrivée d'une enseignante novice dans l'école (Amira) qui poursuit un certain nombre de pratiques, de techniques liées à la culture de l'école, mais qui se confronte à des difficultés sur d'autres registres, notamment sur la mise en place de l'entraide. Il semble donc que cette relation d'entraide, ne peut s'entendre uniquement en terme de continuité d'une pratique existante à reproduire telle quelle, mais bien de mettre en place un cadre, des stratégies, des ressources, des outils à la fois du côté de l'enseignant et des élèves. Ce sera par exemple le cas dans la mise en place et le suivi du réseau d'aide dans la classe, l'instauration et l'animation d'un temps de régulation quotidien, la composition des dyades, la durée des situations, ... On ne peut donc dire que son rôle est inexistant, c'est bien lui qui accrédite « l'institutionnalisation de la pratique ».¹⁰⁷

Il s'agit bien pour l'enseignant, comme nous l'avons évoqué lors de la cartographie de notre concept, de se construire dans un nouveau paradigme professionnel, instituant de sa part une posture d'accompagnement, d'appui, de médiation. Il s'agit de trouver une posture d'équilibre entre un ajustement de son action à la demande particulière, sans pour autant prendre la place de l'élève aideur, et un cadrage collectif constitué de repères souples et modulables. Ce changement de paradigme implique un ajustement permanent dans le processus interactif d'enseignement-apprentissage. Cette posture s'apprend sans aucun doute, et le rôle de la formation dans ce processus est essentiel. Celle-ci doit permettre à tout enseignant d'observer, de comprendre les processus interactifs inhérents à la complexité de ce métier et les différentes logiques en jeu de cette pratique enseignante. Elle doit aussi déjà l'engager dans des modes d'action pédagogiques qui l'amèneront à utiliser des postures d'ajustement, de transactions, de choix, de prises de décision. Cet « entraînement » dans des conditions réelles de classe doit permettre à tout enseignant novice d'exercer un certain nombre de gestes, de

¹⁰⁷ Adamczewski, Peterfalvi, *ibid*, 1985, p. 219.

conduites, de langages. Mais cet exercice réel doit être complété par des procédures d'analyse de pratiques mettant à jour les décalages, les déséquilibres inévitables à la pratique enseignante. On ne peut ainsi plus se contenter de centrer la formation sur les travaux indispensables à mener en préalable à la pratique réelle de classe (fiches de préparation, cahier-journal, ...), mais bien d'articuler ces outils au travail indispensable d'analyse des logiques en jeu dans la pratique enseignante. Nous nous situons bien dans une posture qui s'apprend mais qui s'invente également chemin faisant. Il s'agit en effet d'un processus qui se construit avec un groupe-classe, avec des élèves auxquels il faudra permettre à la fois de s'engager dans la culture d'un milieu mais aussi, et surtout, d'élaborer leurs ressources, leur outillage, leurs relations, afin qu'ils puissent s'investir dans les activités, dans leurs apprentissages. Nous sommes bien dans l'idée de Wallon d'une école qui est en elle-même un milieu dans lequel le groupe, les groupes vont exister, se construire.

Les nouveaux enjeux de l'école passent par la reconnaissance et la valorisation de ce type de pratiques basées sur l'interaction et la responsabilisation des acteurs que sont les élèves eux-mêmes. Il convient cependant de montrer que celles-ci passent par la construction d'une culture qui, loin de s'improviser, s'élabore sur la durée, dans un cadrage et un outillage essentiels, construits entre les acteurs de la classe que sont les enseignants et les élèves. Nous sommes bien dans une perspective d'une école qui ouvre « des champs de référence partagés, des « mondes communs » constitués notamment sur la base de savoirs partagés assurant la communication interpersonnelle ». ¹⁰⁸

Il s'agit ici d'une première exploration de notre objet de travail qu'est la situation, la relation d'entraide. Notre corpus restreint nous obligeait à délimiter précisément notre champ de travail. Il serait intéressant de poursuivre le repérage de cet ensemble de procédures, outils, méthodes, savoir-faire, pour constituer un outillage plus complet des éléments constructeurs de la relation d'entraide. Nous pourrions ainsi explorer de manière approfondie les procédés d'appropriation des instruments de travail de certains élèves et les difficultés d'utilisation auxquels d'autres se confrontent.

A travers les constantes et régularités analysées ici, nous avons dégagé quelques indicateurs ; il nous resterait à repérer ce qui constitue cette culture spécifique de la classe au niveau de l'entraide mais aussi d'approfondir ce qui se joue plus généralement dans la classe Freinet. C'est ainsi qu'un certain nombre d'interrogations persistent : Comment permettre à tous les

¹⁰⁸ Clot Yves (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La dispute, 1999, p. 94.

élèves d'explorer, d'investir ce type de relation dans la classe ? Quels sont les apprentissages réellement construits grâce à la relation d'entraide ? Permet-elle aux élèves de construire réellement de nouveaux savoirs ? A quelles conditions la relation d'entraide devient-elle réellement efficiente ? La construction d'une culture de l'entraide dans la classe peut-elle être envisagée dans la perspective d'une réussite scolaire, personnelle et sociale pour tous les élèves ? Et dans cette perspective, comment envisager une formation des enseignants qui mettent en son centre les processus interactifs d'enseignement-apprentissage ?

Il s'agit d'autant de questionnements susceptibles de nous amener sur des pistes nouvelles de recherche. Nous pourrions ainsi reprendre à notre compte cette phrase d'Alain Marchive.

*« Il n'est pas dans mon intention de considérer les pratiques d'entraide pédagogique entre élèves comme une panacée ni comme un modèle de situation d'apprentissage, mais comme un outil pédagogique qui pourrait, au même titre que d'autres, sous certaines formes et dans certaines conditions, être utile dans la construction des savoirs de tous les élèves ».*¹⁰⁹

¹⁰⁹ Clanché P., Debarbieux E., Testanière J., L'entraide pédagogique : les paradoxes de la Pédagogie Freinet, pp.342-351 in Marchive A., pub, 1993, p.350.

Bibliographie

- Adacmzewiski, Peterfalvi, *Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves*, Paris, INRP, 1985.
- Bautier E., Rochex J.-Y., *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris : Hachette Education, Portraits d'éducateurs, 1999.
- Beaudichon J., *La communication sociale chez l'enfant*, PUF, 1982.
- Bruner J., ... *car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution culturelle à la psychologie culturelle*, Paris : Eshel, 1991.
- Bruner J., *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz, 1996.
- Bruner J., *Actual minds, possible words*, USA, library of congress, Harvard College, 1986.
- Doise W, Mugny G., *Psychologie sociale et développement cognitif*, A. Colin, 1987.
- Freinet C., *Les œuvres pédagogiques* (2 tomes), Paris, Ed. Seuil, 1994.
- Kerbrat-Orecchioni C., *Les interactions verbales, Tomes I et II*, Paris, A. Colin, 1992.
- Marc E., Picard D., *L'École de Palo Alto, un nouveau regard sur les relations humaines*, Retz, 2000.
- Marchive A., *l'entraide à l'école élémentaire*, Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II, 1995.
- Paul M., *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'harmattan, 2004.
- Perrenoud Ph. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 1984.
- Perrenoud Philippe., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, coll. Pédagogies, Paris, ESF, 1994.
- Perret-Clermont A.N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, éd. Lang, 1979.
- Rabardel Pierre, Samurçay Renan, *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions, Recherches en didactique professionnelle, Samurçay et Pastré (s/d)*, Octares, 2004.
- Rabardel Pierre, *Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir, Modèles du sujet pour la conception – Dialectiques activités développement, Rabardel et Pastré (s/d)*, Octares, 2005.

Toulemonde B., *Le système éducatif en France*, Paris : La Documentation française, Notices de la DF, 2003.

Ropé F., Brucy G., *Suffit-il de scolariser ?*, Paris, Les éditions de l'Atelier, 2000.

Tardif M. et Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : De Boeck université, 1999.

Wallon H., *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie sensible*. Paris, Flammarion, Paris, Flammarion, 1942, rééd. 1978.

Warzée Alain, in *Le système éducatif en France*, Toulemonde B. (Dir.), Paris : La Documentation française, Notices de la DF, 2003.

Winnykamen Fayda, *Apprendre en imitant ?*, PUF, 1990.

Brochures et revues

Altet M., Comment interagissent enseignant et élèves en classe (*Note de synthèse*), *Revue français de pédagogie*, n° 107, 1994.

Altet M., Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, n° 138, mars 2002.

Altet M., Approches plurielles du processus enseignement-apprentissage : l'action interactive de l'enseignant : identification des logiques en jeu, *Congrès AECSE, Lille, Symposium »Recherches sur les pratiques enseignantes*, sept. 2001.

Baudrit A., Apprentissage coopératif et entraide à l'école, *RFP n° 153*, 2005

Baudrit A., *Tuteur, une place, des fonctions*, un Altet M., Blanchard-Laville Cl., Bru M., A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *RFP*, n° 148, 2004.

Beaudichon, Verba, Winnykammen, Interactions sociales et acquisition de connaissance chez l'enfant, *revue internationale de psychologie*, 1988.

Bédouret Thierry, Autour des mots «- « tutorat » et « monitorat » en éducation : mise au point terminologique, in *Recherche et formation –LARSEF, Université Bordeaux 2*, 1998.

Carra C., Reuter Y., Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet », *RFP*, n° 153, 2005.

Clanché P., Debarbieux E., Testanière J., L'entraide pédagogique : les paradoxes de la Pédagogie Freinet, pp.342-351 in *Marchive A.*, puf, 1993.

- Grandguillot M.C., Veslin O, L'aide individualisée et le tutorat, in *Cahiers pédagogiques*, n° 230-231, 1986 ; Avigant L et al., l'entraide pédagogique, in *Cahiers pédagogiques*, n° 268, 1988.
- ICEM Editions, *Réhabiliter le texte libre, du texte libre à l'étude de la langue*, n° 5 et 45, 2005.
- Rapport général 2002, *Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale, la Documentation française*, 2003.
- Marchive A., L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique, *Psychologie et éducation*, n° 30.
- Meirieu Philippe, Pédagogie individualisée, pédagogie personnalisée et discernement pédagogique, *Salon des apprentissages individualisés et personnalisés*, Nantes, 1998.
- Mialaret Gaston, La recherche scientifique et la pratique pédagogique, in *les Sciences de l'éducation* n°3-4 1968.
- Perrenoud Ph., Curriculum : le formel, le réel, le caché, in *Houssaye (Dir) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* » Paris ESF, 2ed 1994.
- Recensement des innovations en matière d'école ouverte, *Ministère de l'Education nationale, Direction des écoles, Résultats de l'enquête : CM N° 76097 du 3 mars 1976.*

RESUME

Cette recherche porte sur la relation d'entraide en pédagogie Freinet. Il s'agit de cerner en quoi la classe Freinet peut être un milieu constructeur de la relation d'entraide.

On trouve dans l'introduction un état des lieux actuel de l'école et des travaux menés sur les interactions, notamment à travers le regard de la psychologie de l'éducation.

Une première partie situe le cadre théorique de ce travail par une exploration de la culture du milieu, et en particulier de ce milieu spécifique qu'est la classe, l'école Freinet. Le milieu est ici porteur d'un outillage intellectuel élaboré dans une culture, tout au long de son histoire.

Une cartographie du concept d'entraide permet de cerner plus précisément l'objet de travail.

Le contexte de cette étude se situe dans une école Freinet. Les observations sont menées dans les classes de cycle 3 de cette école élémentaire à travers un corpus de situations d'entraide vécues entre élèves au cours de l'année scolaire.

Une objectivation du milieu est menée, elle permet à travers des observations exploratoires et la définition de premiers indicateurs de caractériser notre milieu de la manière la plus objective possible.

Une dernière partie présente l'analyse de ce travail à partir des constantes observées dans la relation d'entraide. Elle met à jour des régularités liées à l'objet de travail, aux objets du milieu utilisés par les élèves et à la relation interpersonnelle qui se joue dans ce type d'échanges. Les premiers éléments dégagés montrent que les échanges partagés participent à la construction de la situation en tant qu'instrument psychologique. Les situations d'entraide vécues dans la classe deviennent un instrument d'action pour les élèves, notamment par leur appropriation des objets du milieu et par l'utilisation qu'ils font de savoir-faire relationnels construits dans cette culture.

Ces pistes de réflexion ouvrent la voie à des explorations plus approfondies sur des pratiques pédagogiques engageant les interactions entre pairs, la responsabilisation et l'autonomie des principaux acteurs de la classe que sont les élèves.

MOTS-CLES :

Culture, milieu, pédagogie Freinet, relation d'entraide, interaction, instrument d'action.