



UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Institut de formation en sciences de l'éducation
pour adultes – FOPA**

De la théorie de Lev Vygotski aux pratiques de Célestin Freinet

Passage d'un apprentissage de l'inter à l'intra-psychique
dans une situation d'apprentissage dyadique

PROMOTEUR

Mariane Frenay

ACCOMPAGNATEURS :

Léopold PAQUAY

Michelle JANSSEN

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ EN VUE DE
L'OBTENTION DU GRADE DE
MASTER EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION
Par Alain BUEKENHOUDT**

Louvain-la-Neuve
Août 2011

Remerciements :

Table des matières

Introduction

Chapitre 1 : Apprendre selon les théories de Lev Vygotski 9

1. APPRENTISSAGES SOCIAUX.....	10
1.1. Parcours social d'un apprentissage.....	10
1.2. Quel « autre » pour apprendre ?.....	11
1.3. « L'autre » comme catalyseur d'apprentissage.....	12
2. DES OUTILS DE MÉDIATION.....	13
2.1. Outils psychologiques et médiation.....	14
2.2. Le langage, outil fondamental.....	15
2.3. Le langage égocentrique.....	18
3. LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT.....	20
3.1. Définition.....	20
3.2. Quel médiateur pour quel apprenant ?.....	22

Chapitre 2 : Apprendre selon les pratiques du mouvement Freinet 25

1. DES OUTILS POUR APPRENDRE.....	26
1.1. Pédagogie de l'outil ?.....	26
1.2. Quels outils ?.....	28
1.2.1. Matériel – outils.....	28
1.2.2. Techniques - outils.....	29
1.2.3. Valeurs outils.....	31
1.3. La classe multi-âges.....	32
1.3.1. De la classe unique à l'origine.....	33
1.3.2. ... à la classe multi-âges aujourd'hui.....	33
1.3.3. ... pour apprendre autrement.....	34
2. METHODES NATURELLES D'APPRENTISSAGE.....	37
2.1. Puissance de vie.....	38
2.2. Tâtonnement expérimental.....	40
2.3. L'expression, outil de médiation.....	42
3. APPRENDRE EN COOPERANT.....	44
3.1. La pédagogie coopérative.....	44
3.2. Une classe coopérative.....	45

Chapitre 3 : Méthodologie	48
1. CADRE PROBLEMATIQUE	49
1.1. Objectifs et questions de recherche	49
1.2. Stratégie de recueil d'informations	51
1.3. Hypothèses	53
2. DEMARCHES METHODOLOGIQUES	54
2.1. Contexte général.....	54
2.2. Choix techniques	55
2.3. Types d'apprentissages observés.....	56
2.3.1. Le texte libre	56
2.3.2. Le fichier mathématique numération.....	57
2.4. Les participants à la recherche	58
3. TRAITEMENT DES DONNEES.....	60
3.1. Montage des images	60
3.2. Retranscription	60
3.3. Analyse des données.	62
 Chapitre 4 : Analyse des résultats	 64
1. LA PRATIQUE DU TEXTE LIBRE	64
1.1. Laetitia – Acelya	65
1.2. Thomas – Louis.....	71
2. Fichier mathématique numération	75
2.1 Jaouad – Amine.....	76
2.2 Mounia – Inès.....	80
 Chapitre 5 : Interprétations des résultats	 84
1. Le CONTEXTE de la classe coopérative FREINET a-t-il été propice aux apprentissages ?	85
2. Le travail en dyade tuteur-tutoré illustre-t-il les théories de Lev VYGOTSKI ?	89
2.1. Le travail autour du texte libre	89
2.2. Le travail autour du fichier mathématique	91
3. LIMITES ET PERSPECTIVES.....	93
 Conclusion générale	 95
 Bibliographie	 97
 Annexes	 Erreur ! Signet non défini.

Introduction

Au début de notre réflexion sur la problématique du mémoire, nous avons une certitude, celle de travailler dans le cadre de la **pédagogie Freinet** qui fait partie de notre pratique quotidienne et de notre militantisme pédagogique. L'idée d'un travail concernant **les situations adidactiques** s'est patiemment mise en place tout au long de notre parcours à la Fopa, des différents ateliers et séminaires de préparation du mémoire et des liens progressivement construits lors de rencontres dans le mouvement Freinet et dans la pratique quotidienne de la classe.

Le questionnement qui est la source de ce travail est né très tôt dans notre parcours à la Fopa. C'était lors de l'un de nos tous premiers cours à la Fopa où, dans le cours de psychologie de l'apprentissage, nous avons découvert **les théories de Lev Vygotski** dans un texte de Jean-Yves Rochex. Ce cours nous a marqué pas son contenu et par sa forme. Il y avait tout d'abord la forme d'un cours universitaire proche de la pédagogie active où chacun se retrouvait impliqué dans le processus d'apprentissage du groupe et puis il y eut le fond où nous percevions de nombreux liens avec notre pratique de la pédagogie Freinet.

Nous y avons, dans un premier temps perçu **trois liens importants** : un premier lien entre la vision du développement de Lev Vygotski, faisant **suite à l'apprentissage** et non précédent celui-ci et la notion de « **Puissance de vie** » dans les pratiques de Célestin Freinet ; le second lien concerne la notion de **zone proximale de développement** et le **fonctionnement coopératif de la classe** dans l'aspect du groupe porteur d'une partie des apprentissages ; et enfin, un dernier lien entre le passage dans la théorie de l'apprentissage de Vygotski d'un **apprentissage socialisé de l'interpsychique à l'intrapsychique** et la pratique de plus en plus commune de **la classe multi-âges** en pédagogie Freinet.

Ces premières perceptions, ces premiers intérêts pour les liens entre les théories de Vygotski et les pratiques de Freinet font suite à notre parcours professionnel mais aussi tout simplement à notre parcours d'écologiste. Si aujourd'hui, nous enseignons dans une classe de 5/8 regroupant dans un

même groupe classe des enfants de trois groupes d'âge (des « petits » de 3^{ème} maternelle, des « moyens » de 1^{ère} année et des « grands » de 2^{ème} année), nous avons la particularité d'enseigner dans la même école et même le même local où nous avons participé, en tant qu'enfant à la création de cette structure particulière d'enseignement en 1976. Notre attachement à la pédagogie Freinet date donc de cette époque et notre engagement dans une carrière d'enseignant en est une résultante naturelle. Après quelques années d'enseignement plus « traditionnel », nous travaillons à l'école Clair-Vivre, en pédagogie Freinet depuis plus de dix ans et en classes de 5/8 depuis bientôt trois ans.

Ce parcours professionnel nous a très vite porté dans ce travail à nous intéresser à la **particularité de la classe multi-âges**. Ce regroupement des enfants au sein de groupe hétérogène au niveau des âges devient une pratique de plus en plus courante dans le mouvement Freinet allant même vers des expériences de classes uniques dans des écoles de ville. Notre intérêt pour cet aspect de notre pratique d'école se situe sans doute dans le caractère permanent de cette pratique dans notre établissement. L'instauration du 5/8 date de 1976, nous fêtons donc cette année ses 35 ans d'existence, nous ne parlerons donc plus « d'expérience » mais d'une pratique dument expérimentée.

Dans les premières ébauches de ce travail, une **rencontre** a aussi été marquante et fondatrice de cette recherche. Cette rencontre est double, celle d'un chercheur, **Nicolas Go**, et celle d'un livre « **Le maître ignorant** » (de Jacques Rancière). Lors d'une conférence organisée par le mouvement Freinet belge, nous avons pu partager la vision philosophique de la pédagogie Freinet de ce chercheur et en échangeant avec lui à propos des balbutiements de ce travail, il nous a conseillé la lecture du « Maître ignorant » de Jacques Rancière. Ce livre, bien que peu cité dans le travail, en est la base philosophique. Il lie pour nous **les trois aspects de ce travail**, les théories de **Vygotsky** dans son aspect d'apprentissage coopératif, le « part du maître » propre à **Freinet** et le lieu même de ce mémoire par l'histoire de Joseph **Jacotot**. Enfin, il nous apporte le lien aussi avec les valeurs partagées avec Fernand Deligny et sa vision du rôle paradoxal de l'enseignant « travaillant à se rendre inutile ».

Ce travail s'est construit petit à petit dans un long travail de maturation. Si les deux cadres théoriques étaient à la base même de la recherche, la focalisation sur la pratique de la classe multi-âges en fut la première étape du cheminement. Nous nous sommes ensuite recentré sur les situations d'apprentissage dyadiques puis sur l'aspect didactique de ces moments. Enfin, nous

nous sommes petit à petit centré sur l'apprentissage dans une **structure de tuteur-tutoré** instaurée **en classe multi-âges**.

Et progressivement notre **question de recherche** s'est précisée, elle aussi. En quoi les situations dyadiques d'apprentissage dans une classe coopérative multi-âges, permettent-elles aux deux apprenants d'apprendre ? Plus précisément, si l'enfant tutoré est dans une situation d'apprentissage socialisé lui permettant d'entrer dans une situation interpsychique d'apprentissage, la reformulation d'un savoir par l'enfant tuteur peut-il être à la source du passage de ce savoir de l'inter à l'intrapsychique ?

Il nous paraît intéressant de souligner l'intérêt de **croiser deux visions de l'apprentissage, l'une vue par un théoricien, Vygotski, l'autre vue par un praticien, Freinet**. Vu le nombre de points de rencontre entre ces deux visions, nous nous sommes posé la question d'une possible influence. Par les écrits de Michel Barré (1995), nous savons que Célestin Freinet a fait deux voyages en Russie durant les années 20 et qu'il a correspondu avec Anton Makarenko. Si l'on ne peut dire si les deux hommes, Vygotski et Freinet, nés tous deux la même année, ont pu lire des écrits de l'autre, ce que nous avons constaté préparant ce travail c'est qu'ils avaient eu les mêmes lectures et en avaient tous deux tiré **des « références personnelles » identiques** : Claparède, Ferrière, Spinoza, Marx, Pestalozzi... Les fondements mêmes de la théorie de l'un et des pratiques de l'autre pour la classe sont donc assez identiques.

Le travail est donc articulé en **deux temps**. Tout d'abord, dans **notre partie théorique**, une vision juxtaposée des deux cadres théoriques. Nous avons pensé qu'il était dans un premier temps important de clarifier les deux visions de l'apprentissage et plus largement de l'éducation en travaillant dans un premier temps sur les **écrits de Vygotski** et de son courant de pensée et dans un deuxième temps au départ des **écrits de Célestin Freinet** et plus généralement du mouvement qu'il a initié. Nous avons fait le choix de ne pas croiser ces deux regards dans la partie théorique du travail mais d'essayer de les faire se rencontrer au niveau de la méthodologie de recherche et au niveau de l'interprétation générale des résultats. Notre **partie empirique**, quant à elle, sera centrée sur l'observation et **l'analyse de dyades** (tuteur-tutoré) ; nous essayerons ainsi de mettre en exergue, au sein de ces collaborations entre enfants, les apports de Vygotski et Freinet afin d'interroger notre hypothèse et notre question de recherche.

Chapitre 1

Apprendre selon les théories de Lev Vygotski

« **Apprendre** » pour Lev Vygotski est **préalable à tout développement** contrairement aux visions de Piaget qui voit l'apprentissage comme une suite du développement. Cette antériorité de l'apprentissage sur le développement de l'enfant nous semble être dans cette recherche un élément fondamental et préliminaire dans la présentation des théories de Vygotski. Il définit le développement comme « un processus ininterrompu d'auto-mouvement » (Vygotski cité par Brossard, 2008 p.239) ou comme « un processus résultant de l'interaction conflictuelle entre les ressources psychologiques déjà disponibles chez un apprenant et les ressources nouvelles qui lui sont proposées par son milieu culturel » (Brossard 2008, p.239). Cette notion de ressources déjà disponibles nous semble ici particulièrement intéressante. **L'enfant n'arrive pas vierge d'apprentissages dans son parcours scolaire.** L'école semble parfois faire fi de cette notion. « L'apprentissage de l'enfant commence, dans ses phases initiales, bien avant l'apprentissage scolaire. L'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire ». (Schneuwly & Bronckart, 1985, p.106-107).

L'approche du « sens de l'apprentissage », inspiré chez Vygotski par le philosophe **Spinoza** et l'importance de la vie de l'apprenant dans la signification de son apprentissage nous semblent ici aussi essentiels. Yves Clot, dans la préface de la traduction française de l'œuvre principale de Vygotski cite une formulation de Léontiev conforme à la pensée de celui-ci : « Le sens n'est nullement contenu en puissance dans la signification et ne peut apparaître dans la conscience à partir de la signification. **Le sens est engendré non par la signification mais par la vie** ». Yves Clot poursuit : « C'est l'activité vitale du sujet et des sujets, la collision mobile, des affects et des émotions qui assurent le dynamisme de la signification (Clot Y. in Vygotski, 1985, p.15).

Une fois ces deux préliminaires posés, nous pouvons nous engager dans **les trois aspects de la pensée de Lev Vygotski** qui nous semblent être particulièrement en relation avec notre sujet de recherche. Nous aborderons dans un premier temps l'aspect social de l'apprentissage chez Vygotski, nous poursuivrons par la compréhension de la notion d'outils de médiation propre à

l'approche vygotkienne et terminerons ce chapitre par le concept de la « zone proximale de développement ».

1. APPRENTISSAGES SOCIAUX

Pour Lev Vygotski **l'apprentissage est un acte socialisé**. Contrairement à Piaget qui n'étudie l'apprentissage que comme un processus réalisé seul par la situation du conflit cognitif, Vygotski ajoute l'aspect social de la construction du processus d'apprentissage comme préalable même à tout enseignement.

Cet aspect social de l'apprentissage est abordé ici selon trois aspects, premièrement, nous évoquons la construction du savoir en évoquant le parcours d'un apprentissage. Dans un deuxième temps, nous nous centrons sur l'identité des personnes dans la situation d'apprentissage social et nous concluons ce sous-chapitre par l'importance de la relation comme catalyseur d'une amorce d'apprentissage.

1.1. Parcours social d'un apprentissage

Vygotski conçoit le parcours d'un apprentissage comme une transmission socialisée d'un savoir. Il explique que l'enfant (ou l'adulte) ne peut apprendre seul mais apprend dans la relation. L'« autre » lui permet d'aborder un apprentissage qu'il n'aurait pu faire seul. Cet apprentissage doit pour cela être situé dans une zone de dépassement outrepassant ses capacités actuelles mais se situant dans une zone de proximité telle que l'aide du tuteur lui permettra de progresser sans que l'apprentissage visé ne soit trop loin de ses connaissances actuelles. Cette zone, Vygotski la dénommera « zone proximale de développement » et nous en reparlerons en fin de chapitre. Cet apprentissage sera ensuite transformé d'un savoir socialement construit en un savoir personnel. Vygotski parle alors de **passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel**, l'apprenant ayant dès lors fait sien ce qu'il a appris avec l'aide du tuteur dans la première phase. Schneuwly & Bronckart (1985) expriment ainsi ce concept de l'apprentissage : «chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis, la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Schneuwly et Bronckart, 1985, p.111). Nous faisons ici le lien avec les aspects d'équilibre entre temps individuels et temps collectifs dans la pédagogie de C. Freinet dont nous reparlerons ultérieurement.

Dans cette pratique de la socialisation d'un apprentissage, nous remarquons aussi ici **la notion d'apprentissage par imitation** que Vygotski distingue du dressage de l'animal. L'apprenant n'est pas porté à reproduire mais à comprendre pour apprendre. Il ne s'agit donc pas d'imitation au sens premier mais d'une « action qu'il effectue avec l'aide d'autrui (Vygotski parle d'actions collaboratives) » (Brossard, 2004) qui va permettre à l'apprenant de résoudre des problèmes au-delà de ses capacités actuelles. Il ne s'agit donc pas de « faire pour l'autre » et que celui observe puis dans un deuxième temps imite, ce qui ressemblerait au final à un simple conditionnement mais bien d'accompagner l'apprenant dans une tâche qu'il ne peut réaliser seul mais qui par l'aide apportée pourra lui permettre d'accomplir cette activité lui-même.

Le passage à l'intra-psychique se situe, pour Vygotski, au moment où l'enfant peut réaliser la tâche seul sans aide de l'adulte et ainsi faire sien sa nouvelle capacité, celle-ci étant source d'un développement personnel et non l'inverse. Notre recherche empirique s'intéressera particulièrement à cet aspect.

1.2. Quel « autre » pour apprendre ?

Si, dans l'œuvre de Vygotski, « l'autre » dans la situation d'apprentissage, est presque toujours un adulte qui place l'interpsychique dans une relation enseignant-enseigné, Vygotski aborde déjà parfois dans son œuvre **le rôle de l'enfant** ayant déjà les acquis et engagé dans une relation de tuteur avec un autre enfant. Cette notion est par contre bien présente dans les travaux, en particulier américains, faisant suite à la publication en anglais des textes de Vygotski. Les successeurs de l'œuvre de Vygotski ont souvent conçu la situation d'interaction sociale comme un temps d'engagement d'une dyade d'élèves sur une tâche commune à réaliser en leur demandant « de se mettre d'accord » pour résoudre un problème ensemble. (Garnier, Bednarz, 2009). Nous percevons ici une difficulté de la classe traditionnelle où, pour mettre l'élève en situation d'apprentissage social, on met en place des dyades présupposant que les rôles de tuteur et de tutoré vont s'instaurer naturellement en fonction des besoins.

Il en est tout autre dans une **classe multi-âges où la situation tuteur-tutoré est une réalité quotidienne**. Ainsi est-il question de **l'asymétrie nécessaire** entre tuteur et tutoré. Alain Baudrit parle de recherches réalisées par l'école de Genève (Doise & Mugny, Perret-Clermont) qui ont montré qu'en situation d'apprentissage dyadique les enfants progressaient plus que lorsqu'ils travaillaient seuls et que la dyade asymétrique autorisait plus de progrès qu'une dyade symétrique.

(Allal, Mottier, 2007). Il note cependant qu'une asymétrie forte voit apparaître un phénomène appelé « l'effet d'apathie ».

Il nous semble cependant important de noter une différence importante par rapport à la situation **d'une classe coopérative**. L'élève d'une classe non-coopérative découvre le travail en dyade au cours de la recherche, « l'effet d'apathie » peut être ici considéré comme une forme de non implication dans un tel processus nouveau. L'enfant de la classe coopérative est baigné dans la situation depuis son plus jeune âge, depuis l'entrée en situation scolaire, l'entraide et la situation d'apprentissage tuteur-tutoré font partie de sa vie d'élève comme celle de la présence d'un enseignant en classe, ou d'un temps de récréation dans l'horaire. C'est même tellement lié au fonctionnement de la classe qu'il n'imagine pas qu'une classe puisse fonctionner autrement que dans une structure coopérative. « Par essence, la classe coopérative se veut le lieu où la coopération est un facteur permettant et favorisant les apprentissages. L'enseignant n'est plus la seule interface des savoirs. Nous entendons par coopération toutes les situations où enfants et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous, les richesses individuelles, échangent leurs connaissances, et développent en même temps des attitudes métacognitives. La relation coopérative est plus symétrique qu'elle ne le paraît : alors que l'un bénéficie d'informations dont il avait besoin, l'autre est amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui les sollicite » (Connac, 2009 p. 53).

1.3. « L'autre » comme catalyseur d'apprentissage

La relation devient donc dès lors primordiale dans l'acquisition de nouveau savoir : c'est par l'aide de l'enseignant, d'un camarade que l'on apprend, c'est donc « l'autre » ici le tuteur, l'enseignant, l'aide qui devient le catalyseur de cette première phase d'apprentissage. Nous sommes ici dans la **première phase dénommée interpsychique par Vygotski**. Plusieurs praticiens affirment également que ce rôle est présent dans la deuxième phase de l'apprentissage dans le passage à l'intrapsychique. Le tuteur est ainsi lui aussi catalyseur de ce **passage de l'inter à l'intrapsychique** en obligeant le tuteur à remobiliser ses connaissances, à « les faire siennes » pour pouvoir les transmettre. Il apparaît donc que « certaines études en psychologie sociale, théories de l'apprentissage et sciences de l'éducation [...] montrent pas exemple l'intérêt du tutorat, non seulement pour celui qui est aidé, mais pour celui qui aide, amené par la conscience de ses acquis à renforcer ses procédures efficaces, donc le transfert de ses apprentissages » (Michel Tozzi in Connac, 2009, p.13) ou même que dans la situation du tutorat, « c'est l'expert qui apprend le plus » (Connac, 2009, p.14). Nous ajoutons à cette analyse la notion de **valorisation de**

soi où, dans la relation, et le tuteur et le tutoré bénéficient d'un surplus de valorisation, l'un par l'importance accordée par un « grand », l'autre par l'importance de sa responsabilité. Alain Marchive (1995) dans sa thèse sur « l'entraide à l'école élémentaire » l'évoque en ces termes : « l'effet paradoxal est que c'est le tuteur qui bénéficie le plus du tutorat, parce qu'il est obligé de mettre en œuvre cette articulation entre pensée et langage. Même un élève en difficulté de lecture qui va aller lire des histoires aux petits de la maternelle va se trouver dans une telle valorisation qu'il va modifier son niveau de langue, être plus exigeant envers sa propre maîtrise des savoirs scolaires » (Marchandise A. cite par Connac, 2009, p.55).

Pour conclure ce point, nous aimerions aborder une notion abordée par Seth Chaiklin qui caractérise le développement selon Vygotski comme « un **processus** caractérisé par le fait qu'il **unifie des aspects matériels et mentaux, des processus d'ordre social et des processus d'ordre personnel**, pendant que l'enfant gravit les échelons successifs des étapes du développement ». [...] Ces deux « couples » matériaux/mental et social/personnel sont une autre façon d'exprimer la même idée et de souligner les structures psychologiques de l'enfant » (Chaiklin, 2009, p.42). Nous mettons ici en relation cette vision du processus de développement avec deux notions propres au fonctionnement d'une classe Freinet : l'équilibre entre « travail individuel » (ou projet individuel) et « travail collectif » (ou projet de classe) ainsi que dans l'usage d'outils spécifiques à la classe coopérative qu'ils soient matériel, concret ou techniques (ou fonctionnement) de la classe. Si l'apprentissage est social faut-il encore avoir des outils pour le partager entre tuteur et tutoré, entre élève et enseignant. C'est ce que nous approchons dans la deuxième partie de notre chapitre.

2. DES OUTILS DE MÉDIATION

L'outil est dans la théorie de Lev Vygotski **le levier de l'apprentissage**. Il peut être aussi bien matériel qu'immatériel et n'est que l'instrument qui va permettre à l'adulte de transmettre un apprentissage à l'enfant. Nous parlerons donc ici aussi bien d'outils matériel que d'outils intellectuels ou d'outils culturels comme le langage, le dessin....

En premier lieu, nous entamons ce chapitre par la recherche du sens de l'outil dans la théorie historico-culturelle de Vygotski. Nous poursuivons par une réflexion sur la place du langage comme outil fondamental du processus d'apprentissage social et du rôle de l'outil « écrit » comme

fondation dans la construction de l'outil langage. Nous nous centrons enfin sur l'importance du langage égocentrique dans la construction des savoirs.

2.1. Outils psychologiques et médiation

Dans les travaux de Vygotski, l'outil a une place importante. C'est lui qui permet l'apprentissage en jouant le rôle d'un **médiateur** entre l'apprenant et le savoir mais aussi entre l'apprenant et son milieu social qui va lui permettre d'atteindre ce savoir. **Le langage** entre l'enseignant et l'enseigné est ici l'outil qui permet à l'élève d'entrer dans le processus d'apprentissage en lui permettant d'acquérir, par l'aide, une capacité nouvelle. Il est important de noter ici que Vygotski emprunte la notion d' « instrument psychologique », dans ses nombreuses lectures d'auteurs, à **Claparède** qui fut aussi pour Freinet une source importante dans ses premières recherches. Vygotski n'aura cependant pas la chance, comme Freinet, de participer aux premiers congrès de « l'éducation nouvelle » dès 1928 pour échanger leurs points de vue.

Ces « outils » peuvent dans la théorie de Vygotski être « **matériels** » (le stylo qui sert à apprendre l'écriture est bien l'outil de cet apprentissage) mais ils sont aussi des outils **psychologiques** comme le langage ou toutes les formes de « conventions » culturelles, les tableaux à double entrée, les symboles algébriques... Vygotski s'intéresse, dans ses travaux, à l'histoire de l'homme en se référant au rôle de l'instrument dans les sociétés humaines primitives et il étend cette notion d'outil à l'apprentissage aujourd'hui d'un individu. « Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus de comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature » (Bronkaert & Schneuwly cité par Vergnaud, 2000, p.34).

Jean-Yves de Rochex (2004) ajoute le caractère d'anticipation de l'action que comprend l'usage de l'outil. **L'usage de l'outil dans une démarche nécessite ainsi une intériorisation de l'action préalable** à celle-ci qui développera le langage égocentrique évoqué ci-dessous. L'outil intellectuel est donc, dans de nombreux apprentissages, **outil de médiation de l'apprentissage** et l'évolution de celui-ci en est aussi une des résultantes du processus. L'enfant qui apprend une opération mathématique simple comme l'addition, utilise avec son parent « enseignant » le langage comme outil de médiation de son apprentissage. En fin de processus, lorsque l'enfant en aura fait une compétence qu'il peut reproduire seul, il aura aussi progressé dans l'usage de l'outil « langage » et pourra réutiliser ce nouveau « niveau de maîtrise » dans d'autres apprentissages.

Cette vision d'une complexité et cette « porosité » des apprentissages est une notion que l'on retrouve dans les pratiques du mouvement Freinet. Il s'agit donc de voir **l'apprentissage** non plus comme une finalisation d'un objectif spécifique mais, par l'amélioration de l'usage d'outil, comme **le développement de capacités plus globales**. « Les interactions qu'il (l'apprenant) entretiendra avec l'enseignant et les autres apprenants seront autant d'indices susceptibles de le questionner, de provoquer des conflits cognitifs pour reprendre les termes de Bruner et de l'amener à perfectionner ses « outils intellectuels » pour construire sa compréhension du contenu ». (Frenay 1994, p.103).

Enfin, **il nous semble important de mettre en relation ici les notions d'outils psychologiques de Vygotski et la conception de la méthode naturelle de Freinet**. Nous faisons le constat que tous deux, pour expliquer les voies de l'apprentissage scolaire, s'attachent souvent à remettre en lumière des apprentissages premiers comme la marche ou celui des premiers mots du jeune enfant. Tous deux semblent ici concevoir ces apprentissages comme exemplatifs d'une démarche « naturelle » du développement. Nous trouvons des indices de ce caractère « naturel » de l'apprentissage chez Bronkaert & Schneuwly qui affirment que « la méthode instrumentale étudie le processus du développement naturel et celui de l'éducation en tant que tout indissociable, afin de découvrir comment à un certain niveau de développement les fonctions naturelles d'un enfant particulier se sont restructurées » (Bronkaert & Schneuwly, cité par Vergnaud, 2000, p.36)

2.2. Le langage, outil fondamental

L'apprentissage étant tout d'abord social, et ensuite médiatisé par l'outil, celui du langage ne pouvait que devenir primordial dans la théorie de Vygotski. Ici aussi, **l'une des idées de base est empruntée à Claparède pour être réinterprétée et magnifiée par Vygotski**. « Vygotski emprunte à Claparède la thèse intéressante que la conscience de la ressemblance apparaît plus tard que celle de la différence » (Vergnaud, 2000, p.15). Il conçoit donc que pour identifier une ressemblance, il faut pouvoir intérioriser l'usage d'un langage. « Prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer du plan de l'action à celui du langage, et la réinventer en imagination pour pouvoir l'imprimer en mot ; [...] la prise de conscience de la ressemblance exige la formalisation d'une généralisation ou d'un concept primaire, englobant les objets qui ont entre eux ce rapport » (Vygotski, 1985, p.303). **Vygotski met ainsi l'apprentissage du langage comme le développement fondateur de tout apprentissage scolaire**. « Pour Vygotski, le langage constitue l'instrument sémiotique par excellence. Vygotski pense que la médiation sémiotique modifie profondément les processus psychologiques et que ceux-ci peuvent être

sensiblement différents en fonction des systèmes sémiotiques propres à chaque culture. Ce sont sans les interactions que les signes trouvent leur origine. Un sujet ne pourrait pas construire ou acquérir de signes en l'absence d'autres sujets » (Vause, 2010, p.12).

Vygotski s'oppose dans sa vision de l'apprentissage à la vision de Descartes sur une séparation entre la matière (les apprentissages) et l'esprit (les émotions). Il fait ainsi référence à la vision de **Spinoza** et fait du **mot l'outil de l'expression de la pensée, de l'esprit bien plus que la finalité d'un développement**. « S'agissant des rapports entre le mot et la pensée, [Vygotski] précise que « le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est développement » (Vygotski, 1997, p.428). Ainsi le mot apparaît pour Vygotski, non seulement en tant qu'outil psychologique pour la formation des concepts mais aussi comme instrument de réalisation de la pensée et non de son expression (Clot Y., 1999, p.270). L'émotion, la vie, l'affect deviennent donc la racine même du langage et donc du passage de « la préhistoire » de l'individu lorsqu'il n'a pas encore accès à l'outil du langage et en particulier à celui de l'écrit, à une « histoire » de l'individu lorsqu'il aura acquis cette capacité. Vygotski l'exprime en ces termes au tout début de « Pensée et Langage » : « La première question qui se pose, lorsque nous " parlons du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience, est celle de la **liaison entre intellect et affect**. Comme on sait, la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de toute la psychologie traditionnelle. La pensée se transforme alors inévitablement en un courant autonome d'idées se pensant elles-mêmes, elle est coupée de toute la plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense. Elle apparaît ainsi comme un épiphénomène totalement inutile, qui ne peut rien modifier dans la vie et le comportement de l'homme, ou bien elle se transforme en quelque force antique, autonome et singulière qui, intervenant dans la vie de la conscience et dans la vie de la personnalité, exerce sur elles une inexplicable influence. [...] De même celui qui a séparé la pensée de l'affect a rendu d'avance impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique car l'analyse déterministe de la vie psychique exclut aussi bien l'attribution à la pensée d'une force magique capable de définir le comportement de l'homme par son seul système propre que la transformation de la pensée en un inutile appendice du comportement, en son ombre impuissante et vaine» (Vygotski, 1997, p.61).

Il s'agit donc ici d'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» (Bautier & Rochex, 1999, p.50). Cette idée du

renversement de conception est comprise par François Le Méhahèze dans un travail intitulé : «La classe Freinet : un milieu constructeur de la relation d'entraide » comme l'essence même de l'importance du langage dans la construction des savoirs dans une classe coopérative. 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 » (Bruner cité par Le Méhahèze 2006, p.23).

Vygotski insiste aussi sur le **caractère complexe de cet apprentissage de l'écrit**, caricaturant l'apprentissage scolaire de cet outil en le qualifiant de **mécanique**. Nous pouvons ici faire le lien avec l'apprentissage de la lecture dans un fonctionnalisme mécanique dans les premiers pas d'un apprentissage analytique, transformant l'apprentissage d'un outil de communication, dans un premier temps de l'apprentissage, en une démarche mécanique de décomposition d'un code. L'apprentissage de l'écrit pour Vygotski est une révolution dans la vision de l'enfant du monde. « Lorsque nous nous penchons sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir de la perspective proposée par Vygotski, qui le considère comme un **phénomène culturel bien plus complexe**, nous devons reconnaître que cet apprentissage va doter l'enfant d'une série de nouveaux outils cognitifs. L'école ne lui fait pas seulement découvrir les mécanismes de l'écrit : elle lui donne accès à un système entièrement nouveau et global d'outils psychologiques cognitifs que la littérature a stocké en son sein (Egan K & Gajdamaschko N. in Kazulin A., 2003, p.82). La lecture littéraire devient donc l'outil de cette révolution dans le développement de l'apprenant dont la recherche en didactique du Français s'interroge sur le « statut de l'enseignement de la littérature » comme dans les travaux d'Yves Reuter (Brossard & Fijalkow, 2008, p.100).

Au point de vue de l'écriture, l'importance des émotions et la répétition de l'expérience d'écriture chez Vygotski rappelle aussi la pratique du texte libre chez Freinet. « **Vygotski souligne le rôle central du redoublement de l'expérience** vécue à travers la conscience, la parole ou l'écriture : élaborer des émotions ou des sentiments en les transposant dans un autre cadre, donc en transformant en autre chose, est un facteur de développement psychique, et par là intellectuel. Il semble ainsi donner une légitimité théorique à la vieille tradition de l'écriture personnelle, qui traverse, à travers plusieurs avatars, toute l'histoire de l'enseignement du français » (Brossard & Fijalkow, 2008, p.100). Nous faisons ici le lien avec toute l'affectivité que représente la place du

« **texte libre** » de **Freinet** (dont nous reparlerons avec précision ultérieurement). L'évolution des textes de l'enfant dans une classe Freinet pourrait aussi être l'illustration d'une autre évolution de l'apprenant où les premiers pas dans l'écriture sont le plus souvent en terme de « Je » pour, après quelques années, faire place à une décentration des sujets amenant l'enfant à l'écriture de contes, d'histoires imaginaires et à décentrer sa parole dans ses écrits. « Il existe en effet des inflexions presque antagonistes entre les consignes de relations du vécu concret dans la tradition de Jules Ferry, visant à fournir d'une façon très codifiée un matériau à leur portée aux enfants du peuple, et d'autres part le texte libre de Freinet, en fait très socialisé, qui selon elle, met en scène un sujet social, dont le vécu privé est dit dans les cadres de sa vie publique partagée, ou encore les activités d'expression écrite visant à libérer, à développer les capacités de communication et d'expression des élèves. [...] En montrant que le dédoublement du moi est un facteur de développement intellectuel, Vygotski fournit un cadre pour penser une difficulté intrinsèque de l'écriture en première personne. » (Brossard & Fijalkow, 2008, p.101). Ceci pourrait être mis en relation avec l'importance du **langage égoцентриque** dans la théorie de Vygotski que nous allons définir dans le point suivant.

2.3. Le langage égoцентриque

La notion de langage égoцентриque est au départ un concept propre à la pensée de Piaget. Vygotski, dans le chapitre 2 de « Pensée et langage », en fait le maillon central de la théorie piagétienne et sa principale critique. Piaget voit la pensée égoцентриque comme une étape du développement de l'enfant entre une situation autistique vers une pensée socialisée. Vygotski, dans un premier temps, salue la découverte de ce langage de l'enfant oralisé pour lui-même mais retourne ensuite complètement le concept en faisant de cette phase du langage égoцентриque un passage du langage socialisé au langage intérieur. Le fait de verbaliser à haute voix ses premiers apprentissages serait dès lors pour l'enfant un **passage entre l'apprentissage du langage** dans une relation sociale et donc dans **des interactions interpsychiques vers un langage intérieur** complet lors des situations de régulation **dans des interactions intrapsychiques**. Vygotski se détache par cela des aspects s'inspirant de la psychanalyse dans les théories de Piaget.

Vygotski réaffirme ainsi dès l'entame du chapitre que « la première forme de pensée est sociale » (Vygotski, 1997, p.74). Il affirme ainsi que **l'enfant ne réfléchit pas autrement que l'adulte**, l'apprentissage est social qu'il soit chez l'enfant ou chez l'adulte, contrairement à Piaget qui voit la pensée de l'enfant comme profondément égoцентриque alors que celle de l'adulte sera socialisée. Il affirme : « ainsi le premier point de ressemblance entre le langage intérieur de l'adulte et le

langage égocentrique de l'enfant d'âge préscolaire, c'est la communauté de fonction : l'un et l'autre sont des langages pour soi, distincts du langage social, qui, lui, a pour tâche la communication et la liaison avec l'entourage. [...] Le deuxième point de ressemblance entre le langage intérieur de l'adulte et le langage égocentrique de l'enfant, ce sont leurs particularités de structure. En fait, Piaget déjà avait réussi à montrer que le langage égocentrique possède la propriété d'être incompréhensible aux autres, si on en fait simplement le relevé, c'est-à-dire hors du contexte de l'action concrète, hors de la situation dans laquelle il a pris naissance » (Vygotski , 1997, p.100).

Vygotski reprend les expériences de Piaget en y apportant une complication **comme l'avait préconisé Claparède**. Il demande par exemple de réaliser un dessin en bleu mais ne donne pas à l'enfant de crayon bleu. Il constate que le jeune enfant verbalise alors son incapacité à répondre à la demande de l'adulte et cherche des stratégies de réponse en les verbalisant. Lorsqu'il fait de même avec des enfants plus âgés (8 ans) la résolution est au départ silencieuse mais lorsqu'il demande de verbaliser les démarches, le discours correspond parfaitement au langage égocentrique du plus jeune. Pour Vygotski, « le langage est d'emblée socialisé et interpsychique, et ne joue son rôle intrapsychique dans le fonctionnement de la pensée du sujet seul avec lui-même qu'à la suite d'un processus d'internalisation » (Clot Y. 2002, p.59). Concrètement, nous supposons que nous aurons l'occasion, **dans notre partie empirique**, de revenir sur cet aspect du **langage égocentrique** en constatant que les enfants 7-8 ans font preuve d'une « **intériorisation** » **de leurs démarches dans le processus de rédaction de leurs textes libres**, alors que les enfants plus jeunes de la classe auront le besoin de verbaliser leurs démarches.

Nous aurions donc envie de rejoindre cette notion de pensée égocentrique du jeune enfant à la vision du parcours de l'apprentissage dans la théorie de Vygotski. Le jeune enfant ne serait dans un **premier temps** que dans l'apprentissage social, que dans la relation qui lui permet de valider tel ou tel mot de son lexique, qui lui permet de valider tel comportement pour répondre à l'adulte. Il entrerait ensuite dans un **temps intermédiaire** où il aurait, en quelque sorte, un apprentissage social avec lui-même en verbalisant oralement ses propres démarches pour enfin, vers 7 – 8 ans acquérir progressivement un langage intérieur suffisant pour que l'enfant puisse faire sien un apprentissage sans avoir besoin de le verbaliser. L'apprentissage de la lecture dans une méthode naturelle de lecture propre à Célestin Freinet est ainsi fort proche de ce processus. L'apprentissage y est d'abord social, l'enfant lit dans le groupe des textes affectivement marqués puisqu'ils proviennent d'autres enfants du groupe. Il va ensuite de plus en plus les lire seul mais souvent en

oralisant à haute voix ces textes de la classe ou d'autres textes. Il continuera sa progression en intériorisant sa lecture mais bien souvent en gardant encore le mouvement des lèvres pour enfin atteindre la lecture silencieuse recherchée.

Il nous reste à aborder dans ce chapitre la notion principale de la théorie de Lev Vygotski, **la zone proximale de développement** qui nous apparaît comme **fondamentale dans la vision d'un apprentissage coopératif dans une classe multi-âge.**

3. LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT

La notion de **zone proximale de développement** est dans le cadre de ce travail un concept particulièrement important. Définie comme la zone d'apprentissage possible lorsque l'élève est aidé par l'enseignant ou par un tuteur plus expert que lui, elle est **au cœur de cette recherche.** Dans une classe multi-âges et plus généralement dans une classe où l'hétérogénéité des acquis n'est pas niée, l'enfant aura de multiples occasions de progresser dans cette zone que ce soit grâce à l'adulte qui l'aidera là où il est et non là où il devrait être (comme la majorité de la classe) ou que ce soit par un enfant ayant déjà suivi ce parcours d'apprentissage. Le fonctionnement de la classe multi-âges dans une pédagogie coopérative s'appuie sur ce concept de zone proximale de développement. Cette partie débutera par une **définition de ce concept** propre à la théorie de Vygotski. Nous poursuivrons par un questionnement autour du rôle du tuteur et de la pertinence de son choix.

3.1. Définition

Il faut tout d'abord s'accorder sur une traduction du terme de Vygotski. Il y a en effet plusieurs traductions même des termes utilisés pour le concept. Si dans ce travail, nous utilisons la traduction la plus fréquente de « **Zone proximale de développement** », d'autres personnes utilisent le terme de « **zone proche de développement** » ou encore celui de « **Zone de développement potentiel** » et personnellement nous aurions plus envie de nous rapprocher de la traduction de Françoise Sève de « Pensée et Langage » (Vygotski, 1997) qui utilise, elle, le terme de « **Zone prochaine de développement** ». Il nous semble que ce terme définit au mieux la pensée de Vygotski mais le terme « proximale » est plus courant dans les écrits sur la théorie de Vygotski. Le mot « prochaine » nous semble ici particulièrement pertinent dans son acception d'un avenir de l'apprenant, de ce qui lui est possible d'atteindre comme développement suivant grâce à la médiation de l'expert.

Essayons donc dans un premier temps d'en faire une définition personnelle. La « zone proximale de développement » est donc **l'espace de nouveaux apprentissages** que l'apprenant peut réaliser non pas seul mais avec **la médiation d'un expert**, d'un enseignant, d'un outil d'apprentissage alors qu'il n'aurait pas pu faire de même seul. L'apprentissage est par essence social chez Vygotski. On ne peut apprendre seul mais il faut pouvoir nuancer ce terme de « seul ». Pour Vygotski, on **apprend de l'autre** mais cet autre n'est pas forcément une personne physique. On apprend d'un enseignant, d'un tuteur, d'un autre plus expert que soi mais cet autre peut aussi être tuteur de l'apprentissage par le biais d'un livre, d'un film, d'un manuel...

Michel Brossard parle, lui, d'une double définition de la zone proximale de développement (Brossard M., in Clot Y., 2002, p.234). Une première, qu'il dit courante, de « zone proximale entendue comme un espace doublement borné : par une limite inférieure (ce que l'enfant sait faire seul) et une limite supérieure (ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui. » Brossard M., in Clot Y., 2002, p.234). Il lie cette définition à la période de construction interpsychique de l'apprentissage mais ajoute que la zone proximale de développement est double et qu'elle a aussi un sens dans le temps de transition du savoir de l'inter à l'intra-psychique. Après l'apprentissage scolaire connu, le transfert du savoir socialisé à un savoir personnel ne se fait pas tout d'abord dans une intégration telle quelle de l'apprentissage tel que présenté par l'expert, mais ce transfert ne se fait pas non plus sans tensions, contradictions, remaniements. Michel Brossard y voit donc une double définition du concept de ZPD : **« une définition externe, la plus fréquemment mentionnée, celle de l'espace doublement borné, et une définition interne, celle qui nous est proposée au chapitre VI de *Pensée et Langages*. La zone proximale de développement se transformerait au cours d'un apprentissage, passant d'une forme interpsychologique à une forme intra psychologique »** (Brossard M., in Clot Y., 2002, p.235). Vygotski différencie en fait l'apprentissage de concepts scientifiques de celui de concept quotidien. Il revient en cela sur les travaux de Piaget concernant le concept de « frère » et explique que si le jeune enfant est tout à fait capable d'utiliser ce concept dans sa vie quotidienne, une situation complexe utilisant ce concept peut être totalement impossible à résoudre pour l'enfant. Le passage à la compréhension fine du concept semble dès lors plus difficile lorsque celui-ci est lié à une opération que l'enfant fait spontanément avec plus d'aisance que lorsque l'enfant n'a aucune pratique de l'opération avant de l'apprendre en collaboration d'un tuteur. Vygotski prend l'exemple de l'apprentissage des langues où l'apprentissage de la construction d'une conjugaison à un temps donné s'avère plus compliqué pour l'enfant dans sa langue maternelle où il maîtrise déjà cependant « pratiquement »

le concept que dans une langue étrangère où il découvre cet usage. Il explique donc que « le développement des concepts scientifiques emprunte une voie opposée à celle que suit le développement spontané chez l'enfant » (Vygotski, 1997, p.368). Il schématise ce développement sous forme de deux lignes de sens opposées « Le concept spontané de l'enfant se développe de bas en haut, des propriétés plus élémentaires et inférieures aux propriétés supérieures, alors que les concepts scientifiques se développent de haut en bas, des propriétés plus complexes et supérieures aux propriétés plus élémentaires et inférieures » (Vygotski, 1997, p.371).

Il en vient donc à redéfinir la zone proximale de développement : « **la véritable nature du lien qui unit dans leur développement ces deux lignes de sens opposé se manifeste dans toute son évidence : c'est celui qui unit la zone prochaine de développement et le niveau présent de développement** » (Vygotski, 1997, p.373). Il apparaît donc que la zone proximale de développement est à la source de l'apprentissage d'un concept scientifique et définissant le développement possible dans la collaboration interpsychique avec le tuteur mais qu'elle est aussi en jeu lorsqu'il s'agit de traduire un concept quotidien en un savoir conscient et scientifique en passant d'un savoir intrapsychique mais non construit consciemment (spontané dans le discours de Vygotski) comme la construction de la phrase dans sa langue maternelle à un concept scientifique consciemment construit comme lors d'une leçon d'analyse grammaticale.

Vygotski y associe ainsi deux types d'apprentissage scolaire : l'apprentissage de concepts scientifiques neufs et la structuration de savoirs déjà acquis par l'enfant en dehors de la structure scolaire. Si cette zone proximale de développement est forcément en relation avec la collaboration avec le tuteur, il nous faut ici nous intéresser à la personnalité de ce médiateur de savoirs.

3.2. Quel médiateur pour quel apprenant ?

Dans les textes de Vygotski le tuteur de la situation d'apprentissage est tantôt le parent mais bien plus souvent encore l'enseignant, il n'évoque que très peu l'apprentissage par les pairs plus expérimentés bien qu'il y fasse référence à certains moments. Les chercheurs s'étant intéressés à la théorie de Vygotski ont eux, exploré **toutes les formes de médiation dont celle par les pairs**. Si Wertsch et Stone (1985) se sont principalement intéressés à la relation mère-enfant, si Tharp et Gillimore ont travaillé sur le relation enseignant-enfant, Palinscar et Brown (1984) ont proposé un cadre de recherche propre à l'enseignement réciproque dans le cadre d'un travail de développement de la maîtrise de la lecture. « Le but de l'enseignant était d'utiliser la technique de l'apprentissage interactif pour développer le questionnement des élèves, sa capacité à résumer, à

prévoir et à distinguer les stratégies. Ces dernières avaient été définies avec assez de précision, tandis que les modalités de médiation restaient plus imprécises revêtant aussi [...] du transfert de responsabilité aux élèves (Kozulin, 2003, p.13). Il nous semble, à la lecture des divers cadres de recherche rencontrés au cours de nos lectures que si, bien souvent, l'aspect social de l'apprentissage est au centre des recherches post vygotskiennes, **le rôle du médiateur** n'est pas souvent investigué. La recherche fait souvent appel à un cadre d'enseignement réciproque. Est-il vraiment lié au cadre théorique de Vygotski ? Si Vygotski ne parle pas souvent de médiation par un pair, il le nomme cependant « expert ». Nous supposons ici que dans un enseignement réciproque les deux intervenants sont dans une phase d'apprentissage interpsychique et n'ont pas une différence de développement suffisante pour que la relation soit bénéfique dans le cadre de la situation de médiation tel que prévue par Vygotski. **Il est donc primordial, dans le cadre de ce travail, pour que l'apprentissage puisse se faire selon les théories de Vygotski que l'enseignement ne soit pas qualifié de réciproque mais bien structuré dans un cadre tuteur-tutoré où les rôles sont attribués aux intervenants en fonction de caractéristiques propres.**

Il nous semble important que pour qu'il y ait médiation, il y ait **un tuteur et un tutoré** identifiés et que la différence de parcours d'apprentissage soit suffisante (Guichard, 2009). **La situation de la classe multi-âges apporte ici une dimension toute différente au cadre de recherche.** Si pour réaliser une recherche concernant la situation de tuteur et tutoré, on fait travailler ensemble des enfants de classe de niveaux différents dans une école traditionnelle, on sort d'un cadre classique de vie à l'école et le caractère artificiel de la situation peut rendre les résultats contestables ou sujets à interprétation. Dans une **classe multi-âges**, les enfants se côtoient tous les jours et le travail coopératif est un **fonctionnement habituel** du groupe.

Il apparaît donc que lorsque la relation d'apprentissage est mise en place dans une classe coopérative, « **la relation coopérative** est plus symétrique qu'elle ne le paraît : alors que l'un bénéficie d'informations dont il avait besoin, l'autre est amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui les sollicite » (Connac, 2009, p.53). La distance entre tuteur et tutoré au point de vue de l'apprentissage nous semble donc devoir être suffisante mais il faut cependant aussi garantir une sécurité affective en ne mettant pas les enfants dans une situation trop artificielle par rapport à une situation de classe classique.

En conclusion, au cours de ce chapitre, nous avons abordé les théories de Lev Vygotski et découvert combien elles pouvaient s'insérer dans un contexte scolaire actuel. **Si la coopération et le tutorat sont régulièrement prônés dans notre système éducatif, nous restons convaincu que ces pratiques pour qu'elles soient efficaces devraient s'insérer de manière globale dans un réel projet de pédagogie coopérative.** Il est dès lors important de découvrir les fondements mêmes de la pédagogie Freinet, une pédagogie qui, comme l'affirme François Le Ménahèze, prône que : « **c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul** » (Le Ménahèze, 2005).

Chapitre 2

Apprendre selon les pratiques du mouvement Freinet

Ce deuxième chapitre s'intéressera à la **pédagogie Freinet** et plus particulièrement à **l'apprentissage dans cette pédagogie**. Célestin Freinet aurait-il été le pédagogue – praticien que nous connaissons aujourd'hui s'il n'avait été blessé au Chemin des dames durant l'année 1917 ? En effet, alors tout jeune instituteur en 1914, il remplace des collègues partis au front puis reçoit, lui aussi, en 1915 son ordre d'incorporation qui le mènera au Chemin des dames. A son retour à la vie civile, Célestin Freinet est déclaré invalide à 70 % ayant perdu l'usage partiel d'un poumon. Malgré cela, il insiste pour obtenir un poste d'enseignant et pratiquer son métier. Il se rend compte cependant bien vite qu'il ne peut « faire la classe » à travers de longs exposés magistraux comme il l'a appris à l'école normale. Il lui faudra donc **rechercher une autre manière d'enseigner**, une **autre manière de faire apprendre**, une **autre manière d'apprendre**. C'est cette « autre manière » que nous nous proposons ici de définir, non seulement au départ des propositions de Freinet et des premiers articles publiés par Freinet, mais aussi à travers les innovations présentées par un mouvement d'enseignants en recherche d'un autre fonctionnement pour la classe depuis le 1^{er} congrès de Tour en 1927, jusqu'au 50^{ème} de ce mois d'août 2011 (Barré, 1995). Nous aurons tout au long de ce chapitre un regard particulier sur l'apprentissage et sur la structure d'une classe multi-âges comme outil de cet apprentissage. Notre partie empirique proposera ainsi d'observer des dyades d'enfants, issus d'une classe coopérative pratiquant la pédagogie Freinet. Nous chercherons, plus précisément, à mettre en évidence les liens existants entre les apports de Vygotski et l'approche pédagogique de Freinet. Il est dès lors important de présenter les principaux apports de Célestin Freinet.

Dans ce deuxième chapitre, nous aborderons ainsi **l'outil en tant qu'instrument** de cette vision différente de l'apprentissage. Nous poursuivrons par la clarification du concept de **méthode naturelle**, fondement même de la pédagogie Freinet. Il nous semble important de clarifier dans ce chapitre ce fondement même de la pédagogie Freinet bien qu'il soit au final assez éloigné de notre structure de recherche. Il est difficile de concevoir une recherche qui s'inscrirait totalement dans

une méthode naturelle d'apprentissage telle que la concevait C. Freinet mais il nous semble important d'en préciser ici les contours car elle correspond dans ses valeurs et dans ses fondements à bien des aspects de la théorie de Lev Vygotski. Nous terminerons ce chapitre par l'étude de **l'aspect coopératif de l'apprentissage** chez Freinet. Nous proposons par ce choix d'aborder les outils, les méthodes qui permettront de comprendre la situation diadique d'apprentissage et d'y clarifier la mise en place d'une coopération au sein de la classe propre à cette pédagogie. Notons que les trois parties de ce chapitre sont conçues, déjà, dans un certain parallélisme avec les notions théoriques de Vygotski.

1. DES OUTILS POUR APPRENDRE

Nous utilisons **l'outil** comme porte d'entrée dans la compréhension de la pédagogie Freinet. Il nous a semblé pertinent de prendre **ce concept d'outil**, bien présent dans **les théories de Lev Vygotski**, et de **l'appliquer aux pratiques de Célestin Freinet**. Ce parallèle qui nous appartient et dont nous assumons le choix, s'avère adapté aux pratiques Freinet. Il s'apparente pour nous à trois piliers de notre pédagogie : un aspect **matériel** que l'on retrouve dans chaque classe d'enseignant pratiquant cette pédagogie (fichiers, coins, disponibilité du matériel...), un ensemble de **techniques** organisant la vie d'une classe Freinet et un ensemble de **valeurs** moins visibles dès l'entrée dans une classe Freinet mais indispensables à la mise en place réelle d'une telle pédagogie. Nous organisons ces outils donc en **outils-matériel**, **techniques-outils** et **valeurs-outils**, définissant ainsi les outils matériels et immatériels de la mise en place d'une telle pédagogie. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'organisation de la classe en classe multi-âges et aux liens entre ce fonctionnement particulier et la pédagogie.

1.1. Pédagogie de l'outil ?

La pédagogie de Célestin Freinet est souvent perçue comme une **pédagogie « matérialiste »**. « C'est une pédagogie matérialiste où la mise en place d'outils et de techniques de travail, toujours perfectibles, permet l'accession des enfants et des adolescents à l'autonomie individuelle et collective et à l'acquisition de leur savoirs » (Bertrand, 1983, p.154). **Les débuts d'un enseignant** dans une pratique Freinet se font effectivement d'abord par **l'appropriation d'un matériel spécifique** qui modifie peu à peu l'aspect même de sa classe et l'organisation même de l'espace. Si ce matérialisme pédagogique est à l'origine de la fondation du mouvement Freinet puisqu'il fut au départ le mouvement de l'imprimerie à l'école, qu'il fut aussi couplé dès son origine à une

coopérative d'enseignants, groupant des achats, des conceptions, de matériel didactique, il apparaît cependant que ce matérialisme pédagogique n'est présent **qu'au service d'un but : l'apprentissage**. Chaque modification des conditions matérielles de la classe, de la suppression de l'estrade dans la classe de Célestin Freinet à l'instauration des classes multi-âges dans les classes des écoles de ville actuelles n'a pour seul but que de développer les conditions d'apprentissage de l'enfant. « Par essence, la classe coopérative se veut le lieu où la coopération est un facteur permettant et favorisant les apprentissages » (Connac, 2009, p.53).

Nous pouvons faire ici un **parallèle entre l'histoire du mouvement Freinet et le parcours d'un jeune enseignant dans cette pédagogie**. Ce parallèle nous tient à cœur puisqu'il illustre le passage progressif d'un outil à un autre, dans une progressivité naturelle, tel un véritable apprentissage comme le conçoivent Freinet et Vygotski d'ailleurs. Aux origines du mouvement, l'aspect matériel des pratiques mises en place par Freinet à Bar-sur-Loup sont primordiales, les premiers congrès sont dénommés « congrès de l'imprimerie à l'école ». Dans le parcours du jeune enseignant Freinet, cette première approche s'instaure sur l'usage d'un fichier autocorrectif en classe, sur l'installation d'un espace « coin tapis », pour organiser un conseil de classe, par l'apparition d'un cahier de vie propre à la classe. La **première approche** est le plus souvent liée à un **outil matériel**. Dans un **deuxième temps**, Freinet, dans ses écrits, va utiliser les termes d'« Ecole moderne » et de « **techniques Freinet** » qui vont devenir les appellations de son mouvement. Freinet utilise le terme « *techniques Freinet* » et non « *méthode Freinet* », pour bien montrer « qu'il ne s'agit pas ici d'une construction théorique et idéale, mais d'une nouvelle technique de travail, qui a l'avantage d'être née, d'avoir été expérimentée et d'évoluer dans le cadre de nos classes.. Cette technique nécessite, comme toutes les techniques, une portion plus ou moins décisive de considérations pédagogiques ou philosophiques, mais surtout des outils de travail adéquats, des conditions de travail satisfaisantes, la préparation ou la rééducation des ouvriers spécialisés que sont les éducateurs» (Freinet, 1978, cité par Bruliard et Schlemminger, 1996, p.135). Dans notre parallèle, le jeune enseignant Freinet met ensuite l'une ou l'autre technique Freinet en place, il instaure dans sa classe la pratique du texte libre, celle de l'entretien familial, de la correspondance scolaire... Dans l'histoire du mouvement débute dans les années 60, dans les dernières années de vie de Freinet, une **troisième période** que nous considérerons comme la mise en avant **des valeurs véhiculées par les pratiques Freinet**. Célestin Freinet commence à utiliser le terme de « Pédagogie Freinet » qui deviendra la formule caractérisant son travail que ce soit au sein de son mouvement ou en dehors. Cette dernière transformation de l'appellation de son mouvement voulue par Freinet met en avant les valeurs défendues. Dans l'évolution de notre

enseignant Freinet, l'on retrouve cette période où, après avoir utilisé le matériel, avoir mis en place des techniques, il en vient à conceptualiser les apports pour sa classe et à mettre plus l'accent sur les valeurs d'une telle pédagogie abandonnant au passage si besoin en est, tel outil ou telle technique (Le Bohec, 2007).

Il y a cependant d'autres visions de la pédagogie Freinet. Bertrand (1998), par exemple, dans sa classification des théories de l'éducation, positionne la pédagogie Freinet comme une théorie sociocognitive et la pédagogie institutionnelle qui en est issue comme faisant partie des théories sociales, nous aurions tendance, personnellement, à situer la pédagogie Freinet actuelle dans ces deux classifications. Les valeurs pédagogiques prônées par Célestin Freinet telles que l'acquisition des savoirs par l'implication de l'apprenant, l'entraide au sein de la coopérative de classe, la complexité cognitive, la responsabilité de l'apprenant face à ses progrès..., nous porteraient effectivement à rapprocher la pédagogie Freinet des théories sociocognitives mais la vision d'une société plus juste, l'engagement politique de Célestin Freinet, sa vision d'une société différente telle que présentée dans « l'éducation du travail » doivent aussi nous porter à ne pas oublier la vision de Freinet pour une « école du peuple » qui ne peut elle avoir sa place que dans les théories sociales. Bertrand (1998) évoque ceux de double présence dans sa classification en dissociant la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. Cette séparation entre les deux théories pédagogiques issue du conflit entre Freinet et Oury semble parfois faire partie de l'histoire du mouvement mais indique aussi les différents courants du mouvement actuel.

1.2. Quels outils ?

Comme pour Vygotski, mais dans un sens un peu différent, la pédagogie Freinet reste une pédagogie où **l'outil est fondamental**, il faut pouvoir dès lors distinguer trois formes d'outils utilisés : des **outils bien matériels**, des **techniques-outils** et des **valeurs-outils**. L'usage de ceux-ci sera progressif dans l'évolution du praticien Freinet. Il nous semble ici important de présenter ces outils car ils interviendront, directement, dans notre recherche empirique.

1.2.1. Matériel – outils

Le **matériel pédagogique** est à la base même de la coopérative enseignante qui se crée autour de l'imprimerie. Cet outil fondateur est bien vite rejoint par des outils secondaires : les bandes enseignantes, les premiers films, les enregistreurs audio, les premiers fichiers autocorrectifs ... Ces besoins matériels, caractérisés dans ces premiers temps par l'achat groupé de matériel d'imprimerie vont mener à la création de la CEL (coopérative de l'enseignement laïc) qui servira

de maison d'édition du matériel Freinet. Aujourd'hui, si celle-ci a disparu, l'ICEM (mouvement Freinet français) ou Education populaire (en Belgique) gardent deux champs d'action, l'un en tant que mouvement pédagogique, l'autre en tant que diffuseur d'un matériel spécifique à destination des enseignants. Il y a donc un **matériel-outil propre** à la classe Freinet mais il ne peut être productif que joint à des techniques Freinet. Une partie de notre recherche empirique sera centrée sur l'usage, par les dyades, des fichiers autocorrectifs en mathématiques.

1.2.2. Techniques - outils

La pédagogie Freinet ne se résume pas à l'organisation matérielle de la classe. Le matériel n'est rien sans **l'utilisation de techniques à l'usage de la classe**. Par exemple, la technique initiale des débutants en pédagogie Freinet est le plus souvent celle du texte libre mais celle-ci implique de facto l'usage de toute une suite logique d'autres outils didactiques. Ecrire des textes et motiver leur écriture impliquent la diffusion de ces écrits, la publication d'un journal, et donc l'utilisation de l'imprimerie (ou d'autres moyens actuels de reproduction) ; cette pratique engage dès lors la recherche d'une autre diffusion par le biais de la correspondance scolaire, engage donc aussi l'enseignant dans un toilettage de texte qui suppose une approche pratique et utilitaire de la grammaire : la méthode naturelle de la grammaire. Les techniques propres à la classe Freinet sont ainsi souvent imbriquées l'une dans l'autre et s'induisent mutuellement. La deuxième partie de notre recherche empirique sera centrée sur la technique du texte libre.

Cette présentation des « techniques-outils » nécessitent quelques remarques importantes, qui permettent peut-être de mieux comprendre le fonctionnement général d'une classe Freinet, qui sera, rappelons-le, la source principale de notre recherche. D'abord l'organisation du travail individuel sous forme de plan de travail hebdomadaire permet à l'enfant de **choisir son travail** répondant ainsi à l'invariant pédagogique¹ 6 de Freinet (1964) « Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante » (Freinet, 1994, tome 2, p.393) et à l'invariant 7 « Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux » (Freinet, 1994, tome 2, p.394). Alain Baudrit, dans « *Apprendre à deux. Etudes psychosociales de situations dyadiques* » (1997) fait le constat dans une recherche concernant l'apprentissage diadique que le nombre de conflits socio-cognitif

¹ Les invariants pédagogique sont des principes formulés par Freinet en 1964 et qu'il définissait comme « une nouvelle gamme des valeurs scolaires que nous voudrions ici nous appliquer (...) telle une sorte de Code pédagogique ». Nous y ferons référence régulièrement dans ce chapitre. L'ensemble de ces invariants constitue l'annexe I.

est faible. Il l'explique par les habitudes scolaires du groupe étudié, par l'importance du contrat didactique des enfants et par un fonctionnement usant de la compétition entre élèves.

De plus, si **la coopération entre enfants** n'est pas organisée en tant que **principe de vie** du groupe (en privilégiant la compétition par exemple), une telle recherche sur les moments d'apprentissage au sein d'un échange dyadique s'avère être inopportune. Nous identifions donc déjà ici deux aspects importants de notre utilisation des techniques-outils Freinet dans le cadre de ce mémoire : **le plan de travail individuel**² et **le fonctionnement coopératif de la classe**.

Les activités filmées et analysées dans le cadre de notre recherche empirique sont des activités issues des plans de travail habituels des enfants de la classe. Le **plan de travail individuel** permet à l'enfant d'organiser son travail selon un plan de travail fixé par lui-même. L'enfant, durant chaque moment de travail individuel pourra choisir dans ce plan de travail son travail du jour et organiser à sa guise son travail durant la semaine ou la quinzaine du plan de travail. Célestin Freinet s'est inspiré du plan Dalton d'Helen Parkhurst pour instaurer cette technique dans son école, au cours de l'année 1937 comme en témoigne Michel Barré « Nous cherchions un système de travail qui nous permettait de nous occuper librement, comme nous voulons, et avec le plus de profit possible pour la communauté et pour les élèves. Papa³ a tapé à la machine des plans de travail où sont inscrits : grammaire, calcul, algèbre, géométrie, histoire, physique et chimie, histoire naturelle, avec une place pour les conférences et le travail manuel » (Barré, 1995, p.4). Depuis cette expérience, **le plan de travail est un incontournable d'un fonctionnement coopératif de la classe**. Il permet aux enfants d'organiser durant un temps donné quotidien leur travail au gré de leurs envies mais dans un cadre de travail fixé par l'enseignant. Ce fonctionnement est en adéquation avec une vision de l'école d'E. Claparède dont Freinet s'est souvent inspiré lorsqu'il conçoit l'école non comme un lieu où l'enfant fait ce qu'il veut mais veut ce qu'il fait.

Le **fonctionnement coopératif de la classe** est un aspect beaucoup plus vaste puisqu'il englobe une bonne partie des techniques et des valeurs d'une classe Freinet. La place de l'adulte dans la classe est ici au centre de la modification du fonctionnement de l'école. La classe fonctionne à l'image d'une coopérative où chacun a un rôle à jouer, un avis à donner... et où l'avis de l'adulte

² Même si dans le cadre artificiel de la recherche la rédaction du texte libre et le travail au fichier mathématique n'auront pas lieu dans le cadre habituel du « plan de travail »

³ A l'école de Vence, les enfants appelaient Freinet « papa Freinet » ou plus tard « papa ». Les adultes en ont fait parfois de même comme ici Michel Barré.

n'aura pas plus de poids que celui de l'enfant, où le groupe devient porteur de la réussite de chacun. « Par essence, la classe coopérative se veut le lieu où la coopération est un facteur permettant et favorisant les apprentissages. L'enseignant n'est plus la seule interface aux savoirs. Nous entendons par coopération toutes les situations où l'enfant et l'adulte, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives » (Connac, 2009, p.53). L'importance de ce **climat de classe** aura un **enjeu capital** sur les situations dyadiques d'apprentissage. L'on ne peut rêver d'une entraide entre enfants si celle-ci n'est pas une valeur-même du groupe et qu'elle n'est pas de tous les instants. A nouveau, remarquons que notre recherche aura lieu au sein d'une classe coopérative.

1.2.3. Valeurs outils

Il nous semble important de ne pas oublier les valeurs défendues par Freinet comme outils pédagogiques indispensables. Elles seront particulièrement importantes pour comprendre le contexte général dans lequel s'insère notre recherche empirique.

La **première valeur-outil** primordiale nous semble être **la confiance** que le groupe exprime dans **la capacité de chacun à évoluer**, que ce soit dans ses comportements ou dans ses apprentissages. Yves Reuters (2007) dans l'étude « Une école Freinet – Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire » fait le constat que, dans l'école de Mons-en-Baroeul observée par son équipe durant cinq années de fondation d'une pratique Freinet, « fondamentalement, tout enfant est posé comme étant désireux et capable d'apprendre pourvu que le milieu –pédagogique en l'occurrence – lui permette et lui facilite ses apprentissages. Il s'agit là en quelque sorte d'un axiome qui, certes, construit en une nature de l'enfant mais qui impose conséquemment une responsabilité incontournable pour les maîtres » (Reuter, 2007, p.20). Il est important de **ne pas voir cette confiance dans l'évolution de chaque enfant comme la seule responsabilité de l'enseignant mais aussi de celle du groupe classe en tant que coopérative**. Cette confiance accordée se ressent particulièrement bien lors des conseils de classe où des propositions de solution, des propositions d'aide, des encouragements viennent souvent répondre à des constats de difficultés qu'elles soient d'ordre comportemental ou liées aux apprentissages.

La **deuxième valeur-outil**, qu'il nous semble important d'identifier dans les pratiques d'une classe pratiquant la pédagogie Freinet est **la valeur démocratique des échanges**. Si les notions de

citoyenneté et de démocratie à l'école sont aujourd'hui dans tous les projets d'établissement, dans une école Freinet, elles se vivent au quotidien. Les décisions prises au conseil le sont à la majorité simple, l'enseignant y ayant, comme chacun, une voix, et une seule. Il s'agit au final de faire fonctionner **l'école à l'image de la société** en donnant des droits politiques aux enfants, en instaurant la représentativité lors des conseils d'école où le délégué vient présenter les propositions et décisions de sa classe et non plus ses propres choix, en donnant surtout à l'enfant le droit à s'exprimer et à être écouté. Freinet résumait cette idée fondamentale dans son invariant pédagogique 27 : « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates » (Freinet, 1994, tome 2, p.410).

Enfin, en nous inspirant d'Yves Reuter (2007), nous aurions tendance à dire que **la parole dans une classe Freinet** a une place très importante, non celle de l'adulte puisque Freinet l'engage à « parler le moins possible » mais bien celle de l'enfant et ce, dans tous les moments d'apprentissage puisque de la construction d'une règle grammaticale, à la présentation d'une création mathématique, en passant par une résolution de conflit, **l'outil de médiation entre les membres de la classe coopérative est toujours le langage**. Cette place de la parole est sans cesse conjointe à la place de l'écoute de l'autre. La parole est donc instaurée ici en valeur-outil, un outil à l'usage du groupe et de chacun dont l'adulte devient le garant dans le respect de la parole et de l'écoute.

La confiance, la valeur démocratique des échanges ainsi que la parole comme outil de médiation sont des prérequis importants de notre recherche empirique. Nous en reparlerons ultérieurement.

1.3. La classe multi-âges

Etant donné que notre recherche empirique aura lieu intégralement dans une classe multi-âges, il nous semble primordial de présenter cette notion et d'en percevoir l'histoire, les intérêts, les fonctionnements. L'organisation du fonctionnement de l'école sous forme de classes multi-âges n'est pas fondamental dans l'organisation d'une classe coopérative où l'apprentissage entre pairs est instauré comme pratique pédagogique. Tout groupe d'enfants est hétérogène dans ses vécus, ses apprentissages, ses évolutions individuelles. Si l'école traditionnelle dans son enseignement frontal fait le pari de pouvoir niveler ses différences pour pouvoir créer le groupe classe homogène, la pédagogie Freinet défend l'évolution de chacun à son rythme dans une collectivité

organisée. **Les classes multi-âges** ne sont pas une organisation indispensable pour garantir le fonctionnement coopératif de la classe et la présence d'apprentissage dyadiques, mais elles permettent une **plus grande hétérogénéité du groupe** et la formalisation de ces différences par la disparité d'âges des enfants.

Nous allons donc dans un premier temps faire un retour historique sur la présence de classes multi-âges dans le mouvement Freinet pour, dans un deuxième temps parler de l'évolution actuelle où le regroupement au sein d'une même classe d'enfants d'âges différents devient de plus en plus courant. Enfin, nous essayerons de percevoir ce que peut apporter un tel fonctionnement aux apprentissages.

1.3.1. De la classe unique à l'origine ...

Célestin Freinet n'aura connu dans sa carrière d'enseignant que des classes multi-âges. Sa situation de maître d'une école de village, puis la création de l'école Freinet de Vence lorsqu'il quittera l'éducation nationale, font que les pionniers du mouvement Freinet seront principalement des enseignants de petites structures, des écoles de village, souvent des classes-unicques ou des classes à niveaux multiples. Les premières techniques mises en place par Freinet et les fondateurs du mouvement impliqueront aussi que leurs travaux soient perçus comme particulièrement appropriés à ce type d'écoles. Les « penseurs » du mouvement Freinet furent jusqu'il y a peu, le plus souvent, des maîtres de classes uniques (Michel Barré, Paul Le Bohec, Bernard Collot..). Fernand Oury et le groupe départemental de Paris qu'il représentait, était lui un « instituteur des villes », de ces écoles casernes comme les appelait Freinet. « Freinet c'était l'instituteur des champs et de l'école rurale, Oury, c'est l'instituteur des villes, de l'école caserne. En 1961, l'ICEM dissout sa branche parisienne qui, au contact des écoles casernes de Paris, repense la pédagogie Freinet à la lumière de la psychologie et de la psychanalyse » (Charlot et Figeat, 1979, p.256). La **classe unique** des pionniers imposait le **multi-âge par obligation**, Oury apportait une réflexion quant aux causes qui pouvaient l'imposer aussi dans des écoles plus grandes où la classe d'âge était le fonctionnement ordinaire.

1.3.2. ... à la classe multi-âges aujourd'hui...

Dès 1975, apparaît à Bruxelles, l'une des premières expériences de classes multi-âges. **Jean Haccuria**, premier directeur et principal créateur de l'école Clair-Vivre d'Evere, est à l'origine d'un projet de classes 5/8. C'est en fait une recherche du conseil national des parents, organe de consultation créé quelques années plus tôt qui devait mener à ce qui était au départ **une**

expérience. Celle-ci dure depuis près de 35 ans et l'équipe pédagogique de l'école a aussi expérimenté d'autres regroupements multi-âges dont le 8/10 (3^{ème} /4^{ème} année) ou le 8/11 (avec la 5^{ème} année). Jean Haccuria expliquait cette expérience en ces termes : « J'ai souhaité engager l'école dans le cycle 5/8 car j'ai toujours prôné **l'implication sociale** de tous les enfants dans l'école. Dans un groupe vertical, les enfants sont plus intéressés par les apprentissages, **les plus jeunes sont stimulés par les plus grands**, l'apprentissage de la lecture se fait de manière plus naturelle, c'est une organisation plus motivante pour tous ». (Entretien en 2008). Il expliquait la pertinence du projet en disant : « Notre évaluation fut très positive et les résultats obtenus étaient une amélioration de l'autonomie des élèves et de leur participation active à leur problème. Une meilleure reconnaissance du niveau de chaque enfant permettait une intervention et une remédiation plus rapides » (Deldime, Haccuria, 1979, p.47).

1.3.3. ... pour apprendre autrement

Si les pratiques Freinet se sont construites dans beaucoup de classes uniques, l'instauration de classes multi-âges et surtout la recherche même sur cette forme d'organisation d'école et sur les conséquences sur les apprentissages est assez récente. La vision d'une école de ville plus efficace lorsqu'elle organise ses classes en groupe homogène est ancrée dans nos fonctionnements et dans la perception d'une **plus grande efficacité** comme le soulignent Dupriez et Draelants (2003, p.5) « L'organisation des écoles en classes de niveau peut dès lors apparaître comme un choix fondé sur une relative rationalité organisationnelle et sur le présupposé pédagogique que le groupement d'élèves semblables facilite la mise en œuvre d'un traitement approprié. Cependant, les recherches en matière de classes de niveau semblent indiquer que ces pratiques sont plutôt riches d'effets pervers » (p.5). Le **regroupement homogène est donc remis en question** : « aucun des courants de recherche ayant travaillé sur les classes de niveau ne conclut à un gain d'efficacité de ce dispositif au niveau de l'ensemble de la population considérée dans l'étude (c'est-à-dire tant les bons que les moins bons élèves). La tendance majeure qui se dégage de l'ensemble des études considérées, c'est que l'effet des classes de niveau en termes d'efficacité moyenne est proche de zéro » (Dupriez et Draelants, 2003, p.19). Dupriez et Draelants (2003) ajoutent en citant Duru-Bellat et Mingat (1997, p.191) que « la constitution de classes hétérogènes est sans doute la meilleure façon d'élever le niveau moyen de l'ensemble des élèves, au bénéfice des plus faibles et sans pénalisation des plus brillants ». Dans ces recherches que nous venons de citer, les termes de classes homogènes ou hétérogènes sont utilisés davantage du point de vue des niveaux des enfants ou de leurs origines sociales, mais il semble que sur bien des points, **les bénéfices d'une hétérogénéité du groupe** peuvent rejoindre ceux constatés dans des regroupements multi-âges.

Les mêmes auteurs évoquent, en parlant d'autres recherches, **la pratique des classes verticales** et observent que « les résultats d'évaluation de tels programmes font apparaître que les élèves scolarisés dans un tel contexte ne sont pas pénalisés en termes d'apprentissages et d'acquis scolaires. Ils s'en sortent aussi bien ou mieux que leurs condisciples. Sur un plan psychosocial, ils sont davantage confrontés à des pratiques de coopération et de soutien entre élèves » (Dupriez et Draelants, 2003).

Il existe néanmoins d'**autres avis sur la question de la pertinence du fonctionnement de l'école en classes multi-âges**, notamment celui de Mason et Burns (1997, 2002) qui soutiennent que « l'enseignement dans ces classes est de moindre qualité que l'enseignement dispensé en classe à degré unique en raison de l'ampleur de la tâche d'enseignement qui, souvent, épuise et démoralise l'enseignant » (Lataille-Démoré, 2008, p.5) ou la recherche de Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut en France qui expliquent les résultats positifs sur l'apprentissage dans ce type de structures en supposant que lorsqu'il existe plusieurs classes de niveaux dans l'établissement, les enseignants font le choix en début d'année de regrouper dans la classe multi-âges les enfants les plus performants, expliquant dès lors les résultats obtenus. « Au-delà de la moindre efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours, un second résultat majeur de cette recherche renvoie à l'opportunité de choisir les élèves qui vont fréquenter ces classes. Quand la possibilité d'affecter intentionnellement les élèves n'existe pas dans les écoles, les effets pédagogiques sur les progressions scolaires sont clairement négatifs ; quand cette possibilité existe, alors les progressions des élèves de cours multiples ne sont pas significativement affectées » (Leroy-Audouin et Suchaut, 2007, p.170).

Il semble cependant **qu'une autre hypothèse** soit possible. Il y aurait **deux types de classes verticales**, les unes parfois dénommées classes multi niveaux, privilégieraient un **enseignement en alternance** regroupant au sein d'un même espace classe deux groupes d'âge dont s'occuperait l'enseignant en alternance avec des travaux individuels. Le concept de classe multi-âges s'apparente, quant à lui, à un fonctionnement où **le groupe classe est par essence hétérogène** en termes d'âges et l'enseignant y travaille le plus souvent avec l'entièreté du groupe.

« Selon Veenman, les élèves des classes à années multiples réussiraient encore mieux que ceux des classes à degré unique si on y pratiquait des stratégies plus performantes; or, ce n'est pas le cas puisque le mode de fonctionnement dominant est l'enseignement alternatif accompagné de travail individuel » (Lataille-Démoré, 2008, p.5). Nous voyons dans cette analyse un lien avec le

fonctionnement de la classe coopérative multi-âges où l'enseignant ne se partage pas entre plusieurs niveaux mais adapte son enseignement à la diversité du groupe qu'il a devant lui. Dans les textes de Collot (2003), l'auteur fait le lien entre **le terme hétérogénéité de la classe et dissipation**. Dans une telle structure, l'enseignant ne peut tout savoir, tout maîtriser. Il faut que **l'enfant** puisse aussi être **responsable de son activité, de ses apprentissages**. Nous reviendrons sur ces notions dans notre partie empirique mais il apparaît déjà, dans ces différentes sources, que pour que la dissipation soit suffisante, un minimum de trois niveaux semble nécessaire, ce qui expliquerait certains résultats de recherche peu encourageants lorsque les seuls regroupements de deux années de classe sont observés.

Il faut aussi ajouter à ces observations l'importance des groupes de besoins⁴. Dans une recherche plus récente de Dupriez (2010, p.40), nous découvrons aussi **l'importance de l'utilisation des groupes de besoins** au sein de cette classe hétérogène. La structure principale est donc hétérogène mais il apparaît qu'elle devient encore plus performante lorsqu'elle se couple à des moments de travail homogène. « Toutefois, tant Ireson et Hallam (2001) que Crahay (2000) ou encore Rutter (1983) ont souligné l'intérêt d'assouplir les procédures du groupe-classe traditionnel, en prenant davantage en compte **le rythme de l'enfant**. Des études ont été menées sur la constitution de groupes homogènes à l'intérieur des classes hétérogènes. Elles ont montré que l'enseignement en groupe homogène peut se révéler positif dans certaines conditions, lorsque le groupe de besoins ou des groupes de niveaux momentanés sont composés » (Dupriez, 2010, p.40). Ceci fait écho aux pratiques des « groupes » de besoins dans les classes multi-âges en pédagogie Freinet. Plusieurs fois par semaine, les enfants quittent leur groupe de référence pour un moment de « groupes ». Ce regroupement est en fait une répartition en groupes de besoin qui peut être ajustée en fonction de la matière abordée dans les différents groupes et de l'évolution de chaque enfant.

Nous pourrions dès lors penser que l'outil, qu'il soit matériel, qu'il soit « technique pédagogique », qu'il soit « valeurs à défendre », qu'il soit regroupement d'enfants en classes multi-âges, nous permettrait de vivre un projet d'éducation en pédagogie Freinet. Il nous manquerait cependant deux aspects primordiaux de tout projet pédagogique : une méthode d'apprentissage et une vision philosophique de l'éducation. « La méthode naturelle d'apprentissage » propre à Célestin Freinet, nous offre ces deux piliers propres à toute classe Freinet. Un apprentissage dyadique tel que

⁴ Il s'agit d'organiser dans une école organisant des classes multi-âges des moments de regroupement plus horizontaux en fonction de besoins des enfants. On pourra, par exemple, regrouper les enfants en fonction de leur niveau de lecture dans 3 classes de 5/8. Chaque enseignant se chargeant durant ce temps non plus du groupe dont il est titulaire mais d'un groupe de niveau.

l'étudie ce travail n'aura pas la même pertinence, le même sens, la même efficacité hors du cadre spécifique et philosophique qu'offre la méthode naturelle d'apprentissage. Il me semble donc primordial de lui consacrer le point suivant.

2. METHODES NATURELLES D'APPRENTISSAGE

Si notre recherche n'est pas directement liée aux **méthodes naturelles d'apprentissage**, il nous semble cependant fondamental d'en dépeindre ici les grandes lignes. L'aspect artificiel de la recherche liée à ce travail l'a éloigné de réels moments d'apprentissage selon les méthodes naturelles propres à la pédagogie Freinet. Néanmoins, les techniques utilisées, l'habitude des enfants hors de cette situation fictive est bien celle d'une classe pratiquant la méthode naturelle d'apprentissage. Il nous semble que **ce fondement pédagogique de la pédagogie Freinet constitue un cadre important de lien avec les théories de Lev Vygotski**. Il nous apparaît particulièrement questionnant de voir les deux penseurs de nos cadres théoriques faire appel à des apprentissages préscolaires (la marche, le langage...) pour illustrer leurs conceptions de ce que devrait être l'apprentissage à l'école. Il nous semble particulièrement important aussi de lier leurs conceptions de l'apprentissage par la vie et donc l'importance dans le monde de l'éducation de **relier les apprentissages à la vie réelle des enfants**.

Ce chapitre s'inspire principalement des travaux de Nicolas Go, docteur en philosophie et directeur du laboratoire de recherche à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (I.C.E.M, mouvement Freinet français) et en particulier, des textes de la conférence « actualité de la méthode naturelle » donnée lors du dernier congrès de l'ICEM à Strasbourg, ainsi que de la conférence « la méthode naturelle » proposée le 12 février 2010 par Nicolas Go lui-même pour le mouvement éducation populaire (mouvement pédagogique Freinet belge francophone).

La méthode naturelle est, comme l'affirme Nicolas Go, « l'entreprise fondamentale de la pédagogie Freinet ». En tant que philosophe, il en fait une philosophie de l'éducation ; nous le rejoindrons ici dans l'importance que cette philosophie aura sur les moments d'apprentissage en classe multi-âges. « C'est la rencontre sociale dans la coopération des processus individuels » (Go, 2010). Au sein de cette partie consacrée aux méthodes naturelles d'apprentissage, trois notions nous semblent fondamentales, d'une part, dans les fondements de la pédagogie Freinet, d'autre part, par les liens qu'elles instaurent avec le contexte général de notre recherche empirique.

2.1. Puissance de vie

Principe fondateur de la méthode naturelle et de la pédagogie Freinet, **la notion de puissance de vie** veut que « **l'être humain soit dans tous les domaines animé par un principe de vie, qui le pousse à croître à se perfectionner... afin d'acquérir un maximum de puissance sur ce qui l'entoure** » (Freinet, 1994). Freinet affirme ainsi que « la vie est », se rapprochant ainsi du concept de « Conatus » inventé par Spinoza. Il reproche à l'école de s'être coupée de cette source naturelle de motivation en ayant développé ce qu'il dénomme la scolastique. L'enfant n'apprend pas à marcher, à parler, à répondre, à sourire à ses parents par une méthode particulière d'apprentissage. Il entame ces apprentissages tout simplement parce que la vie l'y pousse, qu'il veut imiter ses référents adultes... et ce n'est même pas que par imitation, **c'est un besoin fonctionnel** d'accorder ses gestes aux individus qui l'entourent. Célestin Freinet conçoit les apprentissages scolaires fondamentalement identiques à ces apprentissages premiers.

De plus, selon Freinet, « l'enfant est de la même nature que nous » (Freinet, 1964). Si l'enfant est de même nature que l'adulte, il doit pouvoir décider comme l'adulte, apprendre comme l'adulte, être respecté comme l'adulte... Cela implique une vision totalement différente de l'enfant et de l'élève. Il est par définition même de son besoin de puissance en **demande d'apprentissages**. « L'être humain est animé par un principe de vie qui le pousse à un maximum de puissance » (Go N., 2010). L'enseignant n'est donc pas à la recherche d'une motivation à apprendre, il est **instaurateur d'un environnement de travail**, il est facilitateur de démarche, il est aussi le garant de la sécurité des enfants, tout autant d'une sécurité matérielle mais aussi affective. « Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel. » (Freinet, 1964). La part du maître, comme la dénomme Freinet, est dès lors d'être **le soutien des puissances de vie de sa classe**, de garantir leurs épanouissements en garantissant un espace de sécurité affective à l'enfant quels que soient leurs milieux de vie.

Poursuivons par la notion de confiance dont nous avons déjà brièvement parlé. « Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public. (Freinet, 1964) Pour garantir l'expression de cette puissance de vie propre à la méthode naturelle d'apprentissage, il faut garantir une sécurité matérielle et affective de l'enfant. La sécurité matérielle et affective de l'enfant passe tout d'abord par l'instauration d'une **confiance réciproque**. Celle-ci se centre tout d'abord sur les capacités d'apprentissage de chacun. Même si à un moment donné l'enfant est bloqué dans son désir

d'apprendre, dans son désir de progresser, l'enseignant doit garder une confiance dans **son désir d'augmenter son potentiel**, il conserve la conviction que l'enfant, même s'il est à un moment en souffrance, peut toujours se développer au cours de sa vie. Ce principe est exprimé par Gisèle de Failly, fondatrice des CEMEA⁵ : « Tout être humain peut se développer et même se transformer au cours de sa vie. Il en a le désir et les possibilités ». A cette confiance dans la possibilité de chacun de se développer, répond l'absence de « notes » et de sanction uniformisées dans la classe mais une **vision de l'évaluation comme une réorganisation individuelle des apprentissages et des projets personnels**. A cette confiance donnée par l'enseignant dans les capacités futures de l'enfant, l'apprenant est amené à répondre par une confiance en soi et à une confiance au groupe qui lui donnent la sécurité recherchée pour garantir l'expression de sa puissance de vie. Tout l'art de « faire la classe » est donc de rechercher tout d'abord cette confiance réciproque qui garantit l'expression du désir d'augmenter son potentiel personnel. Le travail en dyades dans notre partie empirique n'est possible et favorable que parce que la confiance en l'autre est instaurée dans le fonctionnement habituel de la classe.

Dans notre problématique, il nous semble important de parler **de confiance en l'Autre**. L'enfant qui coopère au sein d'une dyade pour transmettre un apprentissage ou pour le recevoir doit avoir confiance en son partenaire. Dans une classe où la compétition est présente par les classements, les points, l'esprit même de rivalité entre enfants, la confiance que peuvent s'accorder les membres d'un groupe de travail n'est que parcellaire et ne peut être que temporairement de mise. Dans une classe coopérative, il n'y a que **le progrès par rapport à soi qui importe**. Il n'y a pas un temps défini pour coopérer et puis d'autres. La compétition n'est présente que dans des temps de jeux, de détente, la fonction de la classe est une fonction de travail et si l'on veut créer une classe coopérative, la compétition ne peut être présente durant ce travail. « Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail » (Freinet, 1964).

Enfin, au niveau de l'apprentissage, « les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs ». (Freinet, 1964). Freinet veut développer un apprentissage scolaire à l'image des premiers développements de la vie (telle la marche). Il explique que la scolastique devance souvent l'envie de l'enfant le privant dès lors de la jubilation d'un apprentissage nouveau. L'enfant qui fait ses premiers pas

⁵ Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, mouvement international de formation d'animateurs proche du mouvement Freinet.

passer par un moment de joie propre à sa nouvelle capacité. « En méconnaissant ce besoin de l'être de monter [...], l'école s'est privée du plus puissant des moteurs humains » (Freinet, 1994). Nicolas Go fait donc de la méthode naturelle *une pédagogie du désir et de la joie* : le désir de l'apprenant d'augmenter ses capacités comme l'enfant se redresse ou babille ses premiers mots et la joie de l'apprentissage réussi. Nicolas Go parle aussi d'une notion de **porosité des apprentissages dans une telle méthodologie**. La réussite de l'apprentissage de la lecture répondant à un désir du potentiel de vie d'un élève, le pousse à continuer sa progression en lecture mais apporte bien souvent une autre dynamique à des apprentissages totalement différents, en mathématique, en sciences... La réussite dans des domaines parfois éloignés du domaine purement scolaire, la participation à une pièce de théâtre, la concrétisation d'un premier texte choisi, la réussite d'une présidence de classe, entraîne souvent une amélioration des résultats purement scolaires.

Il nous faut aborder une notion dominante dans l'usage qu'en fait l'école traditionnelle quand elle parle d'apprentissage : l'erreur ! L'erreur dans l'école devient bien trop souvent une faute avec tout l'aspect culpabilisant qui renferme du mot. Dans la méthode naturelle d'apprentissage, l'erreur est prise comme telle, elle est à l'origine d'une situation d'apprentissage, bien plus que ne l'est l'exercice réussi. L'erreur est facteur de progrès et devient un élément naturel de progrès. Elle ne peut dès lors être source de sanction, de note puisque c'est par elle que l'enfant apprend. Si nous prenons l'exemple de l'apprentissage de la marche, la maman qui voit son enfant perdre l'équilibre ne va pas le sanctionner mais bien l'encourager à se remettre debout pour réessayer. L'erreur peut aussi dès lors devenir un bien à partager. Quand un groupe classe réalise, avec l'accord de son auteur, la toilette d'un texte libre, le groupe travaille de concert pour améliorer erreur de syntaxe, erreur de construction de phrase, concordance de temps. L'erreur n'est plus une faute à cacher aux autres mais un levier de progression à partager dans le groupe. Cette différence de perception de l'erreur est fondamentale pour développer un fonctionnement coopératif en particulier dans une classe multi-âges, au sein de dyades en situation d'apprentissage. L'erreur doit rester un bien à partager où l'enfant tutoré peut faire appel à son aide sans ressentir une perte de sa valorisation lorsqu'il ne comprend pas un de ses tâtonnements.

2.2. Tâtonnement expérimental

La deuxième notion importante relative aux méthodes naturelles d'apprentissage est le **tâtonnement expérimental**. « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation,

l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle ». (Freinet, 1964). L'outil de cet apprentissage naturel est le tâtonnement expérimental. L'enfant apprenant à marcher ne passe pas du jour au lendemain de la position couchée à la marche assurée. Il va par **essais et erreurs**, trouver petit à petit son équilibre et faire quelques chutes avant d'y parvenir. Pour les apprentissages scolaires, l'école traditionnelle ne laisse que peu de place à l'erreur. L'erreur devient faute et ne permet plus ce tâtonnement propre à toute démarche de construction d'un savoir. Dans la méthode naturelle d'apprentissage, **l'erreur est prise comme telle**, elle est à l'origine d'une situation d'apprentissage, bien plus que ne l'est l'exercice réussi. L'erreur est facteur de progrès et devient un élément naturel de progrès. Elle ne peut dès lors être source de sanction, de note puisque c'est par elle que l'enfant apprend. Par ce tâtonnement expérimental, Freinet veut aussi garder la complexité d'un nouvel apprentissage. La méthode naturelle de lecture est en cela un exemple explicite : l'acte de lire est une action complexe et Freinet lie ainsi la lecture à l'écriture comme le fait l'adulte et il associe les deux dans l'apprentissage de l'Écri-lecture. La complexité de l'apprentissage est ainsi indivisible. L'enfant apprendra à écrire en même temps qu'il apprend à lire, apprendra ses premières règles orthographiques en même temps... Il n'y a pas de primauté de la lecture. Cet apprentissage se fait par tâtonnement expérimental, l'enfant s'essaye à écrire un texte, y corrige peu à peu son expression par essais et erreur, en tâtonnant. Nous observerons très concrètement des moments d'apprentissage lors de notre recherche empirique.

Par conséquent, la démarche d'apprentissage en méthode naturelle est par essence, proche d'une **démarche scientifique**. L'enfant, dans sa construction d'un savoir mathématique, se construit une hypothèse qu'il va ensuite vérifier par le tâtonnement expérimental. L'erreur devient dès lors permise puisqu'il s'agit d'une hypothèse et non de l'application d'une règle apprise. Il va aussi au fur et à mesure de ses tâtonnements expérimentaux valider des fonctionnements efficaces qu'il va aussi, comme nous l'avons déjà expliqué, essayer dans d'autres matières, dans d'autres situations ce qui explique souvent **l'aspect transférable d'un apprentissage**. Les moments d'échanges sont au final l'occasion de partager, de valider ces démarches individuelles. Il est donc primordial qu'il y ait des « aller-retour » entre le travail individuel, la recherche en groupe et l'échange collectif. Cette démarche sera particulièrement illustrée dans la partie empirique par les démarches de déduction lors d'exercices mathématiques. Les enfants que nous avons filmés émettent des hypothèses au vu des premiers exercices qu'ils vont confirmer ou infirmer par leur poursuite de l'exercice complet.

Le tâtonnement expérimental tel que la méthode naturelle d'apprentissage le conçoit comme seule démarche d'apprentissage de l'enfant peut être rapproché des **théories piagésiennes** où l'erreur est source de conflits cognitifs et donc d'apprentissage. Il permet l'apprentissage car il suppose par l'émission même d'une hypothèse que l'enfant puisse remettre celle-ci en question et donc revoir sa perception du sujet. C'est la situation d'erreur qui déclenche **la situation du conflit cognitif** et la situation de travail collectif peut être, quant à elle, source de résolution comme source de déséquilibre dans une méthode naturelle. Lors d'un échange après un travail individuel, l'échange entre apprenant peut mettre l'enfant face à un problème qu'il n'avait pas soulevé dans son raisonnement ou peut tout au contraire être source pour lui d'apaisement du conflit et source d'un nouvel équilibre. Cela s'observe souvent dans ces moments d'échanges autour de difficultés mathématique.

2.3. L'expression, outil de médiation

Terminons par la troisième notion. Dans la méthode naturelle d'apprentissage, dans une pratique coopérative d'une classe Freinet, l'expression, qu'elle soit orale, écrite, artistique, a une place prépondérante. Si l'on veut mettre la puissance de vie de chacun au cœur de la motivation à apprendre, **la parole aura en particulier une importance capitale.**

L'expression de l'enfant est tout d'abord une **expression centrée sur sa personne**. Elle s'exprime dans ses interventions au « Quoi de neuf » de manière orale, lui permettant chaque matin, s'il en ressent le besoin d'exprimer un fait de sa vie en dehors de l'école, une humeur, un sentiment. Elle s'exprime dans ses écrits que ce soit dans son texte libre hebdomadaire, que ce soit dans ses courriers aux correspondants, dans le journal de la classe. Elle s'exprime particulièrement dans ses dessins, ses modelages, ses peintures où l'expression libre prônée par Elise Freinet, lui donne l'opportunité de s'exprimer par d'autres biais que la parole ou l'écriture. Cette expression est aussi présente dans le choix continué qui est donné à l'enfant. Celui de choisir son travail, celui de choisir le texte de travail de la classe, celui de choisir un atelier, un service à la collectivité, le contenu du prochain envoi aux correspondants. La parole de l'enfant est ainsi au centre du dispositif. Cette expression « **de moi à moi** » est également présente dans les moments d'évaluation où l'enfant a aussi l'occasion d'exprimer sa propre évaluation de son travail. Celle-ci aura la même valeur que celle de l'enseignant, mises toutes deux sur un pied d'égalité.

Mais, **l'expression vers l'autre** est aussi présente dans de très nombreux moments en classe Freinet. L'enfant s'exprime à l'entretien du matin, il communique par rapport à sa vie à l'extérieur de l'école. Le texte libre est ensuite encore une autre façon d'exprimer quelque chose aux autres enfants mais aussi à l'extérieur de la classe via le journal ou le site de la classe. La réelle évaluation de ce type d'expression vient du groupe qui lors d'une présentation de peintures, lors d'une lecture des textes, réagit à telle ou telle présentation.

Et pour ce travail, c'est bien plus **l'expression au service des autres** qui nous intéressera. Quand l'enfant prend la parole au conseil de classe pour évoquer une difficulté de la vie collective de la classe, il est dans l'expression d'une frustration personnelle envers le groupe mais très vite, il est amené par le groupe ou l'enseignant à se poser la question d'une solution à trouver pour le groupe. Toute la gestion d'une « loi collective » est ainsi sans cesse une expression de l'individu vers le groupe mais aussi un apport pour une régulation de la vie collective et un apprentissage individuel. Les **relations d'aide au sein d'une classe multi-âges** font également partie de cet aspect de l'expression où j'apprends à présenter une conférence à la classe, où j'apprends à expliquer une démarche mathématique, une procédure pour l'utilisation d'un outil de la classe... **Le langage devient dès lors outil d'entraide.**

En conclusion, il n'est pas aisé de définir la méthode naturelle d'apprentissage qui se veut être à la fois méthode, philosophie, conception même de l'éducation. Il nous semblait cependant primordial de lui accorder une place de choix dans ce travail car sans elle, tout processus de travail dyadique même dans une classe multi-âges perdrait beaucoup de sens. **C'est le fonctionnement même de la classe coopérative autour de cette méthode naturelle d'apprentissage qui est porteur de sens dans un fonctionnement de classe Freinet.** La coopération entre enfant serait dès lors à l'image d'un tabouret à trois pieds : l'un représenterait les outils de la classe qu'ils soient matériels, techniques ou symboliques, le deuxième figurerait la méthode naturelle d'apprentissage et le troisième la coopération en elle-même. Il nous reste donc à définir celle-ci et à en esquisser les contours.

3. APPRENDRE EN COOPERANT

« **Apprendre en coopérant** » n'est pas une idée nouvelle, même pas une idée propre à Freinet. Dans cet aspect de sa pédagogie comme dans beaucoup d'autres, Célestin Freinet s'inspire de ses prédécesseurs un peu partout dans le monde puisque l'on sait qu'il avait lu Dewey, Pestalozzi et Barthélémy Profit, rencontré Adolphe Ferrière, visité la colonie Gorki d'Anton Makarenko, visité les écoles libertaires d'Hambourg... Nous essayerons donc dans ce chapitre tout d'abord de reprendre les influences de Freinet. Ensuite, nous en reviendrons au mouvement Freinet actuel en définissant la classe coopérative pour nous intéresser au final aux divers apprentissages possibles d'un tel fonctionnement de classe.

3.1. La pédagogie coopérative

Avant d'entamer ce point, nous aurions envie de marquer une différence fondamentale dans ce que peut être un apprentissage coopératif. Dans les expériences américaines ou israéliennes, dans le développement de ce type d'apprentissage au Canada (voir Baudrit, 2007), c'est un apprentissage qui est au départ coopératif, par le choix de l'enseignant d'en faire un moment particulier dans la vie du groupe. Dans une classe Freinet, **la coopérative précède l'apprentissage, elle est de tout moment, elle est fondamentalement présente dès le premier instant de vie de la classe.** Il y a donc un aspect qui n'a jamais été traité, c'est l'usage d'un tel type de fonctionnement dans la durée de tout le cursus de l'enfant et non dans certains moments de « leçons coopératives ». L'apprentissage coopératif, comme l'affirme Yves Reuter dans l'étude consacrée au groupe scolaire « La concorde » de Mons en Baroeul, est centré sur les apprentissages. « Apprendre est le métier principal des élèves et cela est constamment réaffirmé par les maîtres » (Reuters, 2007, p. 22). La coopération entre enfant est aussi fondamentale dans la pratique d'une classe Freinet. Freinet l'affirme dans ses invariants : « La vie nouvelle de l'Ecole suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire » (Freinet, 1964). Il y implique bien l'enfant dans la gestion et de la vie collective mais aussi du travail scolaire. Le groupe a donc une intervention sur les apprentissages de chacun et ceci représente un choix pédagogique fort comme l'affirme Meirieu : « La coopération est, avant tout, un choix éthique et politique (...), c'est un choix personnel de l'enseignant qui adhère ou non à la coopération. Il peut faire le choix de la solidarité contre l'individualisme, le choix d'une politique prenant en compte chaque individu dans un groupe contre la compétition absolue ». (Meirieu P.

cité par Tiberi, 2005, p.39). L'apprentissage coopératif pourrait dès lors, de nos jours, être analysé comme une forme de résistance à l'individualisme croissant de nos sociétés.

Il nous faut **définir le concept d'apprentissage coopératif**. Il nous semble important d'apporter dans un premier temps une définition du mot apprentissage avant d'en aborder son aspect coopératif. **Apprendre** c'est « modifier son comportement et ses représentations. Traiter l'information de manière à pouvoir la mémoriser et la réutiliser ultérieurement lorsque le besoin s'en fera sentir dans des situations proches des situations dans lesquelles l'information a été apprise relativement éloignées des situations originales mais appartenant à la même famille. (transfert, créativité). » (Raynal et Rieunier 1997).

Nous retrouverons deux définitions de **l'apprentissage coopératif**, l'une plus générale de Johnson, citée par Baudrit A. (2007, p. 7) : « Travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe». Alain Baudrit y ajoute trois piliers : l'interdépendance fonctionnelle, l'hétérogénéité mesurée et l'égalité des statuts (entre membres d'un groupe) (Baudrit, 2007, p.7). Nous préférons une vision où le fonctionnement de la classe est plus affirmée, celle de Nicole Bizieau dans « les cahiers pédagogiques » (N°347, octobre 1996, p.16) : « La pédagogie coopérative est donc **une pédagogie de collaboration** du maître et des élèves, et des élèves entre eux, au sein d'équipes de travail ; elle peut s'étendre à tous les domaines de la vie scolaire ... Elle développe la curiosité d'esprit, le goût de l'effort, la faculté d'adaptation, le sens de la responsabilité, la solidarité. Loin de noyer l'élève dans une collectivité de le dépersonnaliser, elle exalte les vertus individuelles ».

3.2. Une classe coopérative

Qu'est-ce qu'une classe coopérative aujourd'hui ? Comment la définir si ce n'est par son organisation, par le caractère de ses projets, par les relations d'aide qu'elle engendre ? Une classe coopérative est tout d'abord un **lieu de vie où l'apprentissage n'est pas au centre de l'espace** mais où la vie qui l'emplit et le travail répondant aux besoins d'expression de l'enfant apportent les apprentissages nécessaires, où chacun est porteur à la fois de la **réussite collective et d'une réussite personnelle**.

Si nous devons définir une technique, un outil pour la classe qui serait initial pour qu'elle puisse être qualifiée de coopérative, nous parlerions sans doute du **conseil de coopérative** ou conseil de classe. Comme le dit Sylvain Connac (Connac, 2009) c'est l'œil, le cerveau, le rein et le cœur du groupe. C'est **l'œil** parce que c'est le moment de la semaine où l'on pose un regard extérieur sur la vie de la classe durant la semaine, où l'on observe le groupe vivre, évoluer. C'est **le cerveau** parce que c'est le lieu de toutes les remises en cause du fonctionnement, toutes les réflexions sur l'évolution de chacun. C'est **le rein** car il est un lieu de résolution des petits conflits, un lieu de recherche de solution pour cette vie du groupe, un lieu de « nettoyage », de dépollution de la vie collective du groupe. C'est **le cœur** car c'est le lieu de vie d'où tout doit partir et où tout arrive... C'est le lieu des évaluations propres à repartir sur de nouveaux projets.

C'est surtout une foule de petits détails, de lois, d'habitudes, de fonctionnements, de rituels ... qui ont tous un sens dans la structure de la vie collective et qui permettent que chacun puisse avoir sa place dans le groupe, y être respecté, y est encouragé. Il y a pour cela des aspects de la vie collective qui font « grandir » le groupe : une classe verte, un séjour, une excursion réussie, sont tous des instants qui permettent au groupe de progresser. La structure de la classe multi-âges permet que cette culture de classe ne soit pas remise en chantier complètement chaque année mais que la structure de tutorat, l'accueil des plus petits, permettent aussi aux nouveaux venus de percevoir petit à petit cet ensemble de lois orales, d'habitus, de culture de classe.

Dans une classe traditionnelle, seul l'enseignant a la responsabilité des apprentissages de chacun. Il est le garant du bon déroulement de tout. Au final dans la classe coopérative, il en est de même malgré une certaine **répartition de cette responsabilité** sans qu'elle le soit réellement. Chacun dans le groupe peut être **aidant pour l'apprentissage de l'autre**. Il a une responsabilité quand quelqu'un fait appel à lui pour lui réexpliquer un procédé, un fonctionnement de la classe mais l'enfant tuteur dans la situation n'a aucune responsabilité individuelle. Par contre le groupe avance de concert et l'apprentissage est aussi instauré comme une responsabilité collective que ce soit dans les apprentissages purs ou dans les comportements en classe. Le groupe peut aider un enfant à quitter un comportement agressif, être plus indulgent au conseil de coopérative en fonction des vécus de chacun. La classe coopérative devient porteuse lorsqu'elle aide l'enfant non francophone à parler, lorsqu'elle reconnaît l'effort d'un enfant qui malgré ses difficultés de lecture présente une lecture de manière peu assurée. C'est la reconnaissance par le groupe qui sera porteuse de sens et motivante pour l'enfant.

En conclusion, au cours de ce chapitre, nous avons souhaité présenter les apports principaux de la pédagogie Freinet, et tout particulièrement ceux qui auront une incidence capitale dans notre recherche empirique. Les liens entre les théories de Vygotski et la pratique de Freinet sont la base initiale de notre processus de recherche, il était dès lors indispensable de mettre en évidence l'ensemble des fondements de cette pédagogie coopérative, et plus spécifiquement l'importance des outils d'apprentissage, y compris la classe multi-âge, la notion de méthode naturelle d'apprentissage et enfin les enjeux d'un apprentissage coopératif.

Chapitre 3

Méthodologie

Avant d'entamer la partie empirique de ce travail, nous désirons, à ce moment de notre démarche apporter une précision sur le cadre de cette recherche. Nous avons dans le travail théorique abordé les **théories de Lev Vygotski** au niveau de l'apprentissage et les **pratiques de la pédagogie de Célestin Freinet**. Nous lierons ces deux cadres théoriques dans cette partie empirique non en les comparant mais plutôt en les associant. Les théories de Lev Vygotski sont au centre de ce travail mais ce que nous essayerons aussi de démontrer dans les pages à venir, c'est qu'elles sont particulièrement pertinentes dans l'apprentissage vécu dans le cadre d'une classe coopérative Freinet. **La pédagogie Freinet** devient dès lors un **cadre de travail**, un environnement favorable **à la mise en pratique des théories de Vygotski**. Il ne s'agit donc pas de voir en quoi ces deux cadres théoriques se complètent ou s'opposent mais en quoi les pratiques de la classe multi-âges coopérative en pédagogie Freinet permettent un apprentissage social, une recherche non-consciente de la zone proximale de développement de chacun, un passage d'apprentissages de l'inter à l'intra psychique et en quoi cet environnement particulier semble particulièrement propice à ces démarches.

Dans un premier temps, nous entamerons ce chapitre par une clarification de notre méthodologie. Avant toute chose, nous avons ici le besoin d'exprimer ici le cheminement de notre recherche : il nous semble pertinent d'insister sur l'aspect « construction » de cette recherche. Elle s'est peu à peu dessinée, peu à peu construite, au gré des cadres théoriques et de leur lecture mais aussi et principalement par notre cheminement personnel. Si certains aspects de la méthodologie comme l'usage de l'outil vidéo étaient déjà définis en juillet 2009, beaucoup d'éléments ne se sont mis en place que bien plus tard. Cela nous permet d'évoquer l'intérêt pour ce chemin de recherche mais il sera aussi parfois source de difficultés dans la démarche, certaines clarifications du projet étant arrivées après la prise d'images par exemple. Nous essayerons donc d'expliquer ce parcours et de pointer aussi les aspects en tension qui auraient pu bénéficier d'un autre cheminement au terme du processus.

Nous entamons ce chapitre par la présentation du cadre problématique, ce qui fondamentalement devrait être premier dans l'acte de recherche. Nous poursuivons par l'explicitation des démarches méthodologiques choisies au final et terminerons par les méthodes de traitement de données utilisées.

1. CADRE PROBLEMATIQUE

Le cadre problématique de notre mémoire a été sommairement défini puis s'est progressivement précisé. Il ne le fut cependant pas assez pour qu'il puisse être définitif lors du passage du travail théorique vers la partie empirique. Il a donc encore évolué au cours des derniers mois à de nombreuses reprises et ce, même après le début de la prise d'images. Le **caractère heuristique de cette recherche** nous paraît, à l'entame de ce chapitre, intéressant à définir mais aussi critiquable. Nous aborderons donc les trois aspects suivants : la construction des objectifs et des questions de recherche tout au long du travail, la stratégie de recueil d'informations et en particulier le choix de l'outil vidéo et la construction progressive des hypothèses de recherche.

1.1. Objectifs et questions de recherche

Au début de ce travail, notre projet était de **croiser les visions théoriques de l'apprentissage de Lev Vygotski avec les pratiques du mouvement Freinet** dans le cadre particulier d'une classe à plusieurs niveaux. Il nous était apparu à la première découverte des théories de l'apprentissage de Vygotski que celles-ci pouvaient se vivre dans le cadre d'une classe coopérative à plusieurs niveaux et particulièrement dans les moments de « transmission » de savoir entre enfants. Cette perception fut dans un premier temps plus proche d'une **intuition** que d'une compréhension des théories en question, l'impression d'une « philosophie de l'éducation » proche sans la connaissance approfondie du cadre de recherche que représentent les travaux de Vygotski.

Dans un deuxième temps, durant l'atelier d'intégration « mémoire » en 2^{ème} master et par les premières lectures des écrits autour de Vygotski, une définition plus précise des objectifs de recherche et la formulation des premières questions de recherche ont été possibles. Si peu à peu, le cadre de la recherche s'y est précisé - **l'apprentissage dans un cadre adidactique dans une dyade dans la structure d'une classe multi-âges** - l'objectif restait quelque part de pouvoir croiser la vision théorique de Vygotski et les visions de praticiens de Freinet. Les premières **questions de recherche** ont néanmoins, dès ce moment concerné le rôle du tuteur et son apprentissage dans la situation dyadique d'apprentissage.

Dans une classe multi-âges, l'apprentissage de l'enfant est-il favorisé par le besoin de reformuler à l'autre un savoir déjà partiellement acquis ?

Quels rôles jouent les moments d'échanges de connaissance dans le passage de l'inter à l'intra psychique chez l'enfant tuteur lors d'un apprentissage dyadique hors de la présence de l'enseignant ?

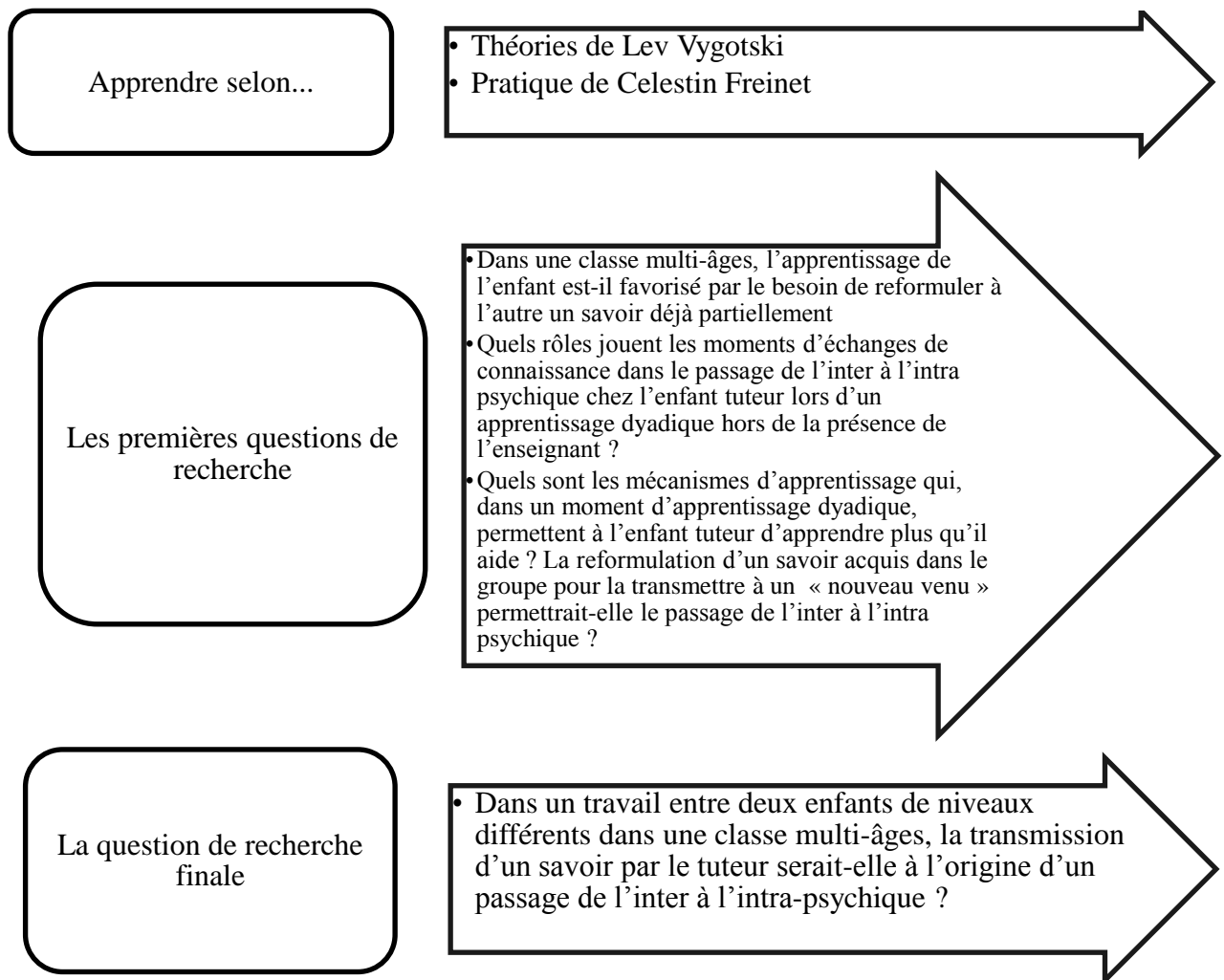
Quels sont les mécanismes d'apprentissage qui, dans un moment d'apprentissage dyadique, permettent à l'enfant tuteur d'apprendre plus qu'il aide ? La reformulation d'un savoir acquis dans le groupe pour la transmettre à un « nouveau venu » permettrait-elle le passage de l'inter à l'intra psychique ?

Nous faisons le constat que, si durant la mise en place du cadre théorique ces questions se sont élargies à l'apprentissage du tuteur, nous en sommes au final revenu à notre premier jet du questionnement initial. Celui-ci nous semble répondre à une interpellation régulière. Lorsque nous recevons des collègues, des normaliens d'autres écoles dans notre classe, la question qui se pose toujours à un moment donné après une rapide découverte du fonctionnement d'une classe multi-âges est « Les grands de deuxième ne perdent-ils pas leur temps ? » si nous répondons parfois en faisant appel à la citation de Jean-Jacques Rousseau « **La plus utile règle de toute l'éducation, ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre** » nous pensons qu'il nous paraissait important **de pouvoir défendre une pratique éprouvée autrement que par la pirouette d'une citation.**

Notre question de recherche se résume dès lors à savoir si l'enfant tuteur, dans une dyade d'apprenant n'est que transmetteur d'un savoir qu'il possède et donc que ce temps n'est pour lui qu'un temps de restitution et non un temps de construction de ses savoirs ou qu'au regard des théories de Vygotski, la posture du tuteur dans la relation pourrait lui permettre de **transformer un acquis socialement construit en savoir personnel en passant cet acquis de l'inter à l'intra psychique.**

Question de recherche : Dans un travail entre deux enfants de niveaux différents dans une classe multi-âges, la transmission d'un savoir par le tuteur serait-elle à l'origine d'un passage de l'inter à l'intra-psychique ?

Nous aurions donc un apprentissage en deux temps dans ce schéma. Un apprentissage inter-psychique lorsque l'enfant aborde l'apprentissage en tant que tuteur dans la classe et un apprentissage permettant le passage de l'inter à l'intra-psychique lorsqu'il doit remobiliser ses connaissances pour les transmettre en tant que tuteur. Dès lors, notre cheminement progressif pourrait se schématiser ainsi :



1.2. Stratégie de recueil d'informations

Dès l'entame de cette recherche **l'outil vidéo** s'est très vite imposé à nous car il nous semblait idéal pour « capter » des temps réels de collaboration en classe au sein de dyades de travail établies. Il s'imposait d'autant plus que c'est déjà un outil que nous utilisons de temps à autre pour des moments de prise de recul personnelle. Il nous arrive de mettre une caméra sur pied pour capter l'entièreté d'une activité, uniquement comme un regard extérieur qui nous permet de revoir l'activité « de l'extérieur ». Les enfants de la classe y sont donc déjà familiarisés. Il nous a semblé important de faire appel à l'outil vidéo pour diverses raisons. Tout d'abord, il est impossible de

travailler sur des entretiens nécessitant un **regard réflexif** sur leurs actions que des enfants aussi jeunes n'ont pas. Ensuite, nous souhaitions observer les **interactions non-verbales** dans ce travail à deux qu'il aurait été impossible de percevoir par un simple enregistrement. Enfin, l'outil vidéo permet de percevoir un **maximum d'informations** sur le travail tuteur-tutoré en cours de manière simultanée que n'auraient pas permis d'autres outils.

Nous avons cependant rencontré très vite **les limites de l'outil**. Notre premier projet était de filmer une dyade d'enfant, en situation de classe, sous trois angles de vue pour avoir une vue générale de la dyade et un gros plan sur les deux acteurs, pour ne perdre aucune des réactions non verbales des « acteurs ». Il s'est très vite avéré que ce fonctionnement était tout à fait illusoire. Si les enfants ont l'habitude d'avoir, à certains moments une caméra qui filme le groupe en vue panoramique, ils n'avaient pas l'habitude d'avoir des caméras braquées sur eux. Nous avons très vite fait le constat que si la caméra en champ large était très vite ignorée, la caméra juste en face de soi n'était pas aussi vite oubliée. Une deuxième difficulté rencontrée fut le bruit d'une classe au travail, d'une école en activité. Dans ces premières prises de vue, il s'avérait que lorsque les enfants avaient envie d'échanger plus directement sur l'apprentissage, ils chuchotaient bien souvent et malgré l'ambiance générale de travail, cela coïncidait souvent avec le bruit d'une chaise, le passage d'un enfant allant chercher une fiche, ... Beaucoup d'interactions étaient ainsi perdues. Enfin, la présence de trois caméras sur pied dans une classe en coopérative où les déplacements sont autorisés et nécessaires à plein de moments était une illusion qui nous a très vite échappé. Les caméras étaient sans cesse légèrement bousculées faisant sortir les protagonistes du cadre. Nous avons donc décidé à un moment de mettre les enfants en **situation artificielle** et de leur faire réaliser deux tâches qu'ils auraient fait dans le contexte de classe mais hors du temps de classe. Les prises de vue ont donc eu lieu durant les récréations ce qui n'élimine pas la difficulté du bruit mais la rend acceptable.

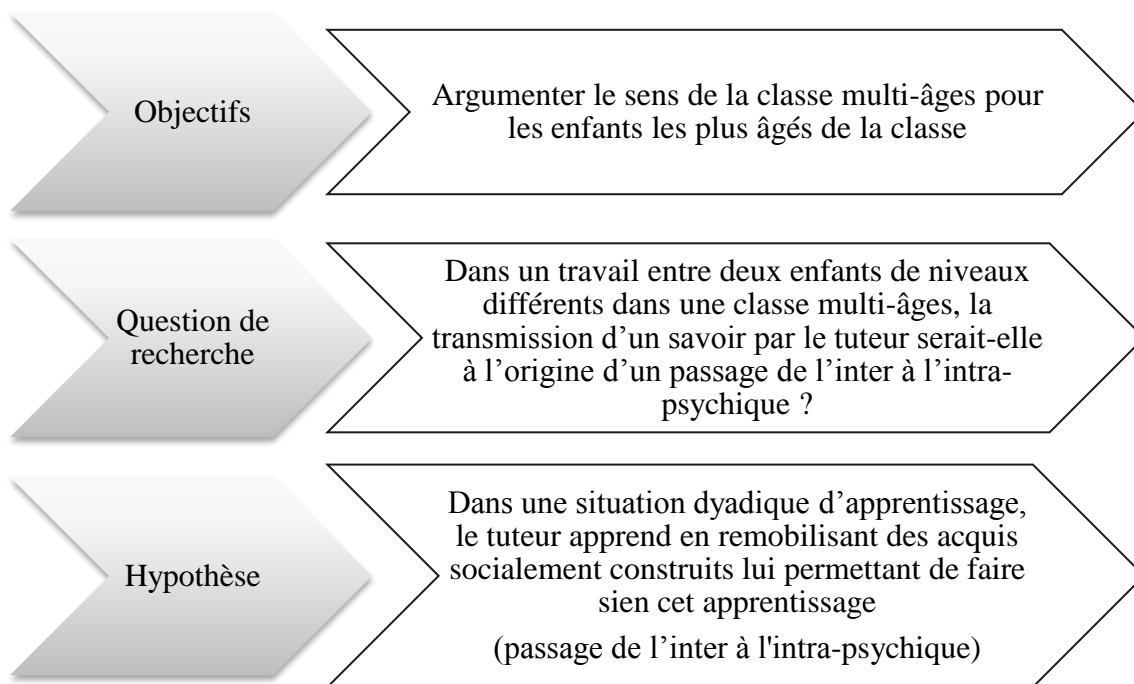
Il nous reste cependant une **limite à aborder**. Pourquoi avoir fait cette recherche dans **notre propre groupe classe** ? Il s'avère au final que c'est dans le processus de réalisation des prises de vues que ce choix a été fait et que nous ne l'avons pas remis en question lorsque nous avons modifié le cadre des prises de vue. Lorsque nous concevions ces prises de vue comme étant des moments réels de vie de la classe, il fallait capter un nombre très important d'images puisqu'il n'y allait pas forcément y avoir interactions entre les enfants à chaque moment filmé. Nous avons décidé de filmer le plus souvent possible les dyades et d'en retenir quelques moments d'interactions. Il n'était dès lors pas possible de réaliser un tel procédé dans une autre classe que la

mienne par simple faute de temps. Lorsqu'il s'est avéré que ce mode de capture d'images était impossible (sans avoir un caméraman en permanence en classe), nous aurions pu remettre en question le fait que la recherche avait lieu dans notre classe, il n'en fut pas question. Nous estimons cependant que **la distanciation par rapport au sujet de recherche est resté présent**. Il y a peu d'écoles pratiquant un réel fonctionnement en classe multi-âges en pédagogie Freinet en Belgique francophone et la prise d'images dans une classe d'une collègue de la même école aurait posé d'autres problèmes de distanciation. La pratique de la classe coopérative est tout d'abord fort personnelle au sein de notre établissement et il nous aurait tout d'abord fallu trouver une classe ayant un fonctionnement similaire pour ne pas que ces différences puissent être sources de modifications des résultats. Deuxièmement, ayant été détaché de classe il y a peu de temps, beaucoup d'enfants nous connaissent dans ce cadre et ce vécu commun aurait à nos yeux pu être plus perturbant au point de vue de la spontanéité des enfants que l'aspect distanciation par rapport à notre propre groupe classe.

1.3. Hypothèses

La construction de **l'hypothèse de travail** a elle aussi suivi de nombreuses modifications. Il nous semble au final qu'elle doit pouvoir en partie être affranchie d'une part du cadre du travail. Si nous voulons garder les notions de dyades, de rôle du tuteur, de classe coopérative, de situations adidactiques... l'hypothèse de travail en devient tellement confuse qu'elle en est incompréhensible. Nous essayerons donc de restreindre ces éléments de cadre pour ne garder que l'hypothèse en elle-même.

Dans une situation dyadique d'apprentissage, le tuteur apprend en remobilisant des acquis socialement construits lui permettant de faire sien cet apprentissage (passage de l'inter à l'intra-psychique)
--



2. DEMARCHES METHODOLOGIQUES

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous aborderons les démarches méthodologiques choisies pour ce travail. Nous commencerons par définir le contexte général de la recherche, nous poursuivrons par les choix techniques qui ont été faits lors des prises d'images, nous expliciterons les deux types d'apprentissage observés l'un en écriture et l'autre en mathématique, et nous terminerons cet exposé des démarches en expliquant le choix des participants à la recherche.

2.1. Contexte général

Les prises d'images ont été faites dans notre classe pour des raisons déjà évoquées. Il nous semble important de préciser quelques fonctionnements propres à notre classe qui apparaissent dans les vidéos et qui peuvent étonner un observateur peu habitué à la pédagogie Freinet.

Il s'agit d'une classe de 5 – 8 ans comportant cette année 12 petits de 3^{ème} maternelle, 7 moyens de 1^{ère} primaire et 8 «grands » de 2^{ème} primaire. La particularité du 5/8 dans l'école n'est pas une expérience neuve, elle existe depuis 35 ans. Le 5/8 s'appuie sur une diffusion de la parole dans le groupe. La classe multi-âges permet que l'enseignant ne soit pas seul détenteur du savoir et les enfants ont rapidement dans un tel groupe des référents, des « modèles » parmi les « grands ». La **coopération** est donc aussi l'un des fondements d'un tel groupe. Le contexte de la pédagogie

Freinet y apporte en plus l'absence de toute compétition, il n'y a ni points, ni bulletin, ni contrôles chiffrés... Ceci est sans doute important dans la formation d'un **climat d'entraide** tel que perçu dans les vidéos. L'école a aussi pour tradition un fonctionnement où le tutoiement est de rigueur entre l'enfant et son enseignant. Cela n'a pas forcément de conséquence dans les images présentées mais cela contribue au climat de classe rencontré. Dans certaines vidéos, d'autres enfants circulent en classe, la règle instituée par le groupe classe est que, lorsque l'enseignant reste en classe, les enfants peuvent aussi demander à rester en classe. Ces enfants restent donc, dans les images présentées, lire un livre, terminer un travail, dessiner... Ils ne participent pas à la recherche mais le fonctionnement du groupe n'a pas été remis en question par notre recherche. Une autre habitude de la classe est **le déplacement**. Dans une classe coopérative Freinet, l'enfant doit pouvoir se déplacer librement en fonction de ses besoins de travail, il doit pouvoir aller chercher une fiche, aller chercher un cahier dans son casier (espace de rangement personnel en classe)... Ces déplacements sont donc « règlementés » par le conseil de classe et par la « tradition » du groupe mais font partie du contexte des prises de vue.

Il nous semble important ici d'insister sur une remarque déjà effleurée. Les enfants de la classe ont l'habitude de l'usage de l'outil vidéo pour des plans fixes. Pour notre réflexion personnelle, nous avons l'habitude de placer de temps en temps lors de l'une ou l'autre activité, une caméra sur pied. Cette caméra est alors placée à l'extérieur de l'activité et souvent dans un coin de la classe. Nous en avons déduit au début du processus de recherche que les enfants avaient l'habitude de l'usage de la vidéo. Dans **les prises d'images**, nous avons fait le constat qu'il n'en était rien et qu'il était tout différent d'être filmé en groupe dans une activité de classe par un dispositif éloigné que d'être seul, face caméra pendant une demi-heure. Nous faisons donc le constat que certains comportements, certaines réactions, principalement lors des séances 1 sont perturbées par des gênes concernant la présence de la caméra, en particulier pour la séance 1 de Jaouad.

2.2. Choix techniques

Les premières prises d'images l'ont été en classe durant des temps de travail avec trois caméras pour capter différents angles de vue. Il s'est avéré, comme nous l'avons déjà exprimé, que ce fonctionnement était impossible dans une classe en activité, que les caméras « bougeaient » sans cesse, et surtout que la masse d'images capturées chaque jour ne pouvait être traitée, enregistrée tous les soirs et qu'un fonctionnement avec trois angles de vue simultané nécessitait un temps de montage important. Nous avons donc à un moment décidé de sortir ces moments de travail en dyade du cadre strict de la vie de classe en proposant aux enfants de réaliser leur travail en

coopération durant les temps de midi. La prise de vue s'est cependant encore faite avec deux caméras pour limiter le travail de montage mais tout de même garantir une perception plus fine du non-verbal des intervenants.

Nous avons dès lors choisi **quatre paires d'enfants** et avons réparti les tâches à effectuer. Deux paires ont travaillé sur **la rédaction d'un texte libre** et les deux autres autour de **l'utilisation d'un fichier mathématique de numération**. Pour chaque groupe, l'enfant tuteur a dans un premier temps réalisé, face caméra, le travail concerné seul. Nous appellerons tout au long du travail ce moment individuel préliminaire à la coopération : **séance 1**. Chaque groupe a ensuite réalisé en coopération trois fois la tâche assignée au groupe. Il s'agit des séances dénommées **2, 3 et 4**. Enfin, lors de **la séance 5**, l'enfant tuteur a à nouveau réalisé la tâche seul. Il existe aussi pour deux groupes une séance **5 bis** montrant l'enfant tuteur réalisant à ce moment le travail qui ne concernait pas son groupe.

2.3. Types d'apprentissages observés

Le choix de proposer **deux apprentissages types** en pédagogie Freinet nous a paru dès le départ s'imposer lorsque nous avons abandonné l'idée de pouvoir filmer les dyades dans une collaboration en classe. Nous avons évoqué le choix de nous centrer sur des apprentissages plus spécifiques et mieux cadrés dans le temps mais il nous a paru plus pertinent de ne pas choisir la facilité en prenant une technique d'apprentissage plus classique. La complexité de certains apprentissages en pédagogie Freinet, comme celui du texte libre, n'est pas rassurante ou facilitante pour le chercheur car l'enseignement lié au texte libre est tellement vaste qu'il n'est pas évident de pouvoir définir une évolution entre le moment 1 et le moment 5. Il nous est cependant apparu que si nous voulions démontrer que **l'environnement Freinet dans ce groupe multi-niveaux était porteur de sens dans des apprentissages analysés selon les théories de Vygotski**, il fallait nous centrer sur des techniques d'apprentissage pur en pédagogie Freinet. Nous avons donc opté pour la rédaction du texte libre et l'utilisation d'un fichier mathématique.

2.3.1. Le texte libre

La technique du texte libre consiste, de manière très globale, à faire écrire au minimum chaque semaine un texte à chaque enfant. Ce texte peut être écrit tout au long de la semaine et le sujet en est libre. La notion de **liberté** doit ici être la plus complète possible, l'enfant doit avoir le choix du sujet, du moment pour le faire, de la forme, du style... Dans cette recherche, nous avons donc du

faire fi de cette liberté au niveau du moment de rédaction mais pas au niveau du sujet ou du type de texte écrit. Dans notre classe, la rédaction du texte libre est fonction de l'âge de l'enfant. Il débute en **3^{ème} maternelle** en réalisant un dessin du sujet qu'il désire traiter et l'enfant vient ensuite dicter son texte à l'adulte. En début d'année, il s'agit plutôt d'un commentaire du dessin, au fil des mois, il en vient à réellement dicter un texte qui n'est plus la simple description de ce qu'il a dessiné. **En première année**, l'enfant vient dans un premier temps dicter son texte à l'adulte, celui-ci n'écrivant que les mots inconnus, non encore rencontrés dans les textes choisis de la classe. **En 2^{ème} année**, l'enfant écrit seul son texte et peu à peu utilise un dictionnaire particulier pour rechercher les mots qui lui sont inconnus. Le **dictionnaire Euréka** est en fait un dictionnaire phonétique permettant à l'enfant apprenti lecteur de trouver des mots sans en connaître déjà l'orthographe. La recherche se fait par sons entendus et non par lettre.

Dans les dyades présentées, deux groupes ont travaillé sur la technique du texte libre. Le groupe Laetitia et Acelya composé d'une élève de 2^{ème} et une de 1^{ère}. Le deuxième groupe a été formé par Thomas et Louis, un enfant de 1^{ère} et un enfant de 3^{ème} maternelle, Louis. Pour celui-ci, la rédaction d'un texte avec l'aide de Thomas représentait la première rédaction « seul » sans dictée à l'adulte.

2.3.2. Le fichier mathématique numération

La deuxième tâche demandée est l'utilisation d'un outil courant dans le fonctionnement d'une classe coopérative : **un fichier auto-correctif**, ici, en l'occurrence un **fichier mathématique** autour des premières notions de numération. Les deux groupes ayant travaillé sur ce fichier ont réalisé 3 fiches par séance. Ce fichier est généralement débuté par une séance collective d'explication de son fonctionnement en début de 1^{ère} année. Ici, deux élèves de maternelle ont découvert son utilisation dans une structure dyadique, tous deux avec un partenaire de 2^{ème} année primaire.

Ce fichier a pour principe d'être assez **intuitif**. Il n'y a aucune consigne pour la réalisation des exercices. Il s'agit en fait d'induire ce que l'enfant doit faire. Sur la face avant de la fiche, l'exercice est déjà réalisé au départ ; sur la face arrière, il doit faire « la même chose ». Nous voyons donc des enfants d'abord essayer de comprendre ce qu'ils doivent faire en comparant le recto et le verso de la fiche. Le premier temps de travail est donc la compréhension, la déduction de ce qu'il y a à faire. Le deuxième temps est un temps de réalisation, enfin dans un troisième

temps l'enfant devrait prendre le temps de consulter la fiche corrective mais il l'a peu fait lorsque nous travaillons ensemble.

2.4. Les participants à la recherche

Nous avons choisi de travailler avec **4 paires d'enfants** pour lesquelles nous avons les autorisations de filmer dans le cadre de cette recherche. Nous avons essayé de varier les différences d'âges en faisant travailler deux groupes (tuteur 2^{ème} – tuteur maternel), un groupe (tuteur 2^{ème} – tuteur 1^{ère}) et un groupe (tuteur 1^{ère} – tuteur maternel). Nous espérons pouvoir ainsi garantir des observations différentes en fonction de la différence d'écart de niveau entre les tuteurs et leurs tutorés. Enfin, nous avons fait le choix de travailler avec des enfants qui n'ont pas de difficultés particulières.

Deux paires d'enfants travaillant sur le texte libre :

Thomas – Louis	
<p>Thomas est un enfant de 1^{ère} année qui commence à lire mais sait déjà bien utiliser le capital phrases de la classe pour écrire ses textes. Il n'a par contre pas encore beaucoup de pratique du dictionnaire mais s'essaye à son maniement depuis peu. Thomas est un enfant ayant une bonne progression dans les différentes matières mais souvent peu confiant en ses capacités et peu enclin à s'autoriser à essayer des travaux de deuxième qu'il est largement capable de réaliser.</p>	<p>Louis est un enfant de maternelle. Il a aussi beaucoup de capacité mais tout au contraire de Thomas, s'essaye sans cesse dans des dépassements, cherchant à « faire comme les grands » le plus souvent possible. Il n'a jamais commencé l'écriture de son texte par l'écrit. Jusqu'à présent il réalise un dessin puis dicte à l'adulte son texte.</p>

Laetitia – Acelya	
<p>Laetitia est une élève de 2^{ème} année. Elle lit depuis près d'une année et dévore beaucoup de lectures. Elle a une capacité d'attention et est aussi un des très bons tuteurs de la classe. Elle aime aider.</p>	<p>Acelya est assez timide et malgré qu'elle soit en 1^{ère} année, a eu difficile à quitter la position confortable de maternelle dans le groupe. Elle progresse seulement depuis quelques mois en relation avec son implication dans un atelier de</p>

	remédiation lecture ayant lieu tous les soirs. Elle commence ainsi à connaître suffisamment les textes mais n'a pas encore une pratique de recherche de mots lors de l'écriture de son texte libre efficace.
--	--

Deux paires d'enfants travaillent en mathématique sur l'utilisation des fichiers :

Jaouad - Amine	
Jaouad est en 2 ^{ème} année. Il a depuis deux ans toujours été attiré par les mathématiques surtout dans un premier temps où la lecture n'était pas un apprentissage aisé pour lui. Il est lecteur depuis juin dernier.	Amine est en 3 ^{ème} maternelle. C'est un enfant très dynamique et qui rencontre quelques difficultés de concentration. Il comprend vite et a une puissance de vie qui le pousse à vouloir toujours faire comme les plus grands.

Mounia – Inès	
Mounia est une élève de 2 ^{ème} année. Elle est lectrice mais a parfois quelques difficultés en mathématique. Elle est une bonne tutrice mais a parfois un peu tendance à être très autoritaire.	Inès est en 3 ^{ème} maternelle. Elle est timide mais progresse dans ses apprentissages assez facilement. Elle commence à mettre en place des démarches mathématiques.

3. TRAITEMENT DES DONNEES

Les prises d'images réalisées, il nous faut dès lors traiter l'ensemble de ces données de manière pertinente et efficace et ce, afin de **vérifier (ou infirmer) notre hypothèse de travail**. Pour traiter et analyser nos données, nous avons franchi trois étapes, que nous présenterons dans cette partie du chapitre. D'abord, nous avons monté l'ensemble des images ; ensuite, nous avons retranscrit l'essentiel des moments filmés et enfin, nous avons analysé les données au départ de grilles d'analyses prédéfinies.

3.1. Montage des images

Le montage des images nous a pris beaucoup de temps. En effet, lorsqu'il s'agit de filmer des enfants, nombreux sont les moments de « vide », où l'enfant rêve, se déconcentre, cherche sa latte pendant 4 minutes... Nous souhaitions dès lors présenter les images, vidées des moments creux, pour ne nous centrer que sur **l'essentiel du contenu**. Nous avons aussi souhaité juxtaposer les séances pour éviter les coupures nettes entre les parties de film. Pour ce faire, nous avons utilisé un logiciel de montage vidéo auquel nous sommes habitués : Pinnacle. Sont joints à notre mémoire **8 dvd** qui comportent l'ensemble des images montées. L'ensemble des dvd représentent approximativement 8 heures de film.

Pourquoi 8 dvd ? Chacun des 4 tuteurs s'est vu attribuer 2 dvd. Sur le premier disque, nous avons repris **les séances 1 et 5**, autrement dit, les séances où le tuteur est **seul** face à l'apprentissage. Sur le second dvd, nous avons enregistré **les séances 2, 3 et 4** qui correspondent au **travail coopératif** entre tuteur et tutoré. Chaque enfant a donc deux dvd. Nous avons segmenté les disques de cette manière dans la mesure où notre hypothèse de travail est principalement centrée sur le travail du tuteur seul ; nous souhaitions donc que les deux séances individuelles du tuteur soient reprises sur le même disque. Notons que l'intégralité des séances ne pouvait se trouver sur un seul disque pour des raisons techniques de place disponible sur un dvd, d'où la nécessité de multiplier le support pour chaque enfant.

3.2. Retranscription

Après avoir monté l'ensemble des images, nous avons démarré la retranscription. Nous avons fait le choix de ne **retranscrire que les séances individuelles** du tuteur puisque ce sont ces moments qui serviront de base de travail à notre analyse. Les séances 2, 3 et 4 serviront à émettre des

hypothèses quant aux raisons éventuelles de l'évolution du tuteur et il ne nous est pas paru indispensable de retranscrire l'entièreté de ces séances.

Pour les séances individuelles, nous avons construit une **grille de retranscription à trois colonnes**⁶. La première concerne le temps : régulièrement nous avons noté une indication temporelle pour nous permettre de retrouver plus rapidement le moment identifié sur le dvd. La deuxième colonne concerne les paroles. Nous avons là retranscrit l'ensemble des paroles prononcées par l'adulte et par l'enfant tuteur. Nos paroles sont en gras, contrairement à celles de l'enfant. Nous nous sommes aussi efforcé de retranscrire telles quelles les paroles de l'enfant, avec ce qu'elles ont de spontané et d'enfantin. Ensuite, dans une troisième colonne, nous avons repris l'essentiel des actions et des attitudes. Certes, il s'agit d'informations relativement subjectives, car elles relèvent souvent du non verbal, du sous-entendu ou de suppositions de notre part, toutefois, nous connaissons ces enfants depuis plusieurs mois, voire plusieurs années pour certains et il est clair que certaines attitudes, regards, sourires, ne pouvaient être ignorés dans cette phase de retranscription. Voici un aperçu de notre grille de retranscription.

NOM de l'enfant (Matière)		
Séquence numéro 1 : travail seul du tuteur <i>avant</i> la coopération		
Temps	Paroles	Actions et attitudes
Séquence numéro 5 : travail seul du tuteur <i>après</i> la coopération		
Temps	Paroles	Actions et attitudes

⁶ L'ensemble des retranscriptions compose l'annexe II.

3.3. Analyse des données.

L'analyse des données s'est déroulée en **trois temps**. Ayant besoin de se centrer sur l'action des enfants dans leurs diverses démarches face à la tâche demandée, une seconde analyse des images a été nécessaire, la retranscription pure n'indiquant pas suffisamment le passage d'une action à une autre. Chaque entretien a donc été redécomposé non en termes de langage ou d'attitude mais en termes de tâche effectuée. Il s'agit de ce que nous appelons « **les grilles-actions** ». Pour les séances concernant le texte libre, nous avons décomposé l'action des enfants en plusieurs tâches :

- création orale du texte
- recherche de mots ou de groupes sémantiques dans le référentiel des textes de la classe
- recherche de mots ou de groupes sémantiques dans les panneaux textes en classe
- recherche d'un mot dans les collections de mots ayant un même son
- recherche d'un mot au dictionnaire
- intervention à caractère orthographique.

Il a été fait de même pour le fichier numération :

- travail de déduction de l'exercice demandé
- dénombrement oralisé
- décomposition des tâches demandées
- utilisation de comptage sur les doigts
- utilisation d'un matériel de comptage (bouchons, bouliers, ligne de 20 ...).

Contrairement aux grilles de retranscription, **les grilles que nous appellerons « action »**⁷ sont différentes en fonction de la tâche à effectuer. Les grilles concernant la rédaction du texte libre comprennent une information quant au mot ou à l'unité sémantique du texte concerné par telle ou telle action de l'enfant.

Grille d'analyse « actions » pour les séances de rédaction du texte libre

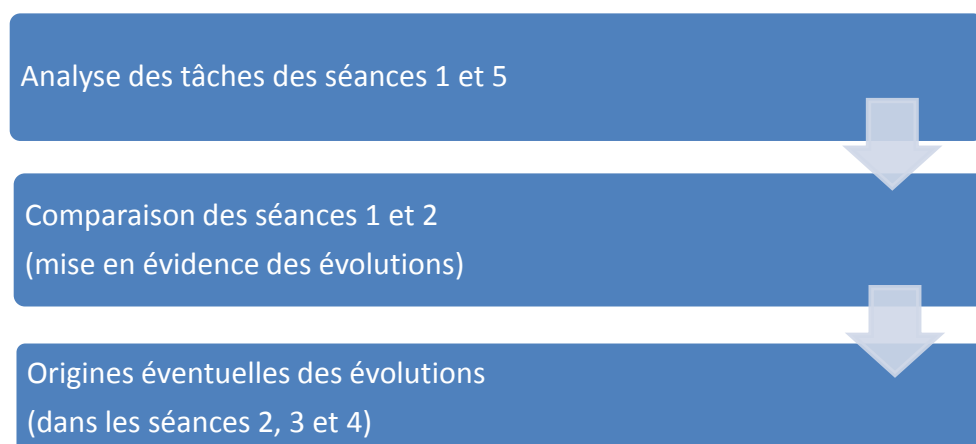
Tâche effectuée	texte concerné	temps	Déclencheur	durée	Résolution	durée

⁷ L'ensemble de ces grilles « action » constituent l'annexe n°III.

Grille d'analyse « actions » pour les séances de travail au fichier mathématique

Tâche effectuée	temps	Déclencheur	durée	Résolution	durée

Ces grilles se centrent sur les différentes tâches à effectuer et essaient d'y lier deux temps : le déclenchement et la nature de l'action spécifique et le temps de résolution de la recherche ou de l'action en question. Une fois cette analyse des tâches des séances 1 et 5 réalisée avec des notions de durée de chaque tâche effectuée, nous avons réalisé une **comparaison au départ des deux outils** : la grille de retranscription pure et ces grilles « action ». Cette comparaison s'est faite dans un premier temps pour chaque enfant en essayant de dégager les différences dans ses paroles et dans ses actions entre la séance 1 et 5. Nous en tirons une liste de différences entre ces deux temps et des **suppositions de transformation** en fonction de notre hypothèse de départ et du cadre théorique propre à Lev Vygotski. Cette liste nous sert ensuite de grille de lecture des séances 2- 3- 4 qui elles, n'ont pas été retranscrites mais où, dans une démarche d'analyse, nous nous centrons sur la recherche des causes éventuelles des modifications constatées. Nous discuterons enfin de l'ensemble des résultats dans le dernier chapitre de notre mémoire. Nous pouvons dès lors schématiser notre processus d'analyse comme suit :



En conclusion, notre recherche veut être dans un premier temps une analyse parallèle des quatre dyades observées. Chacune d'elle se déroule en trois temps : une recherche des différences entre les deux séances où les tuteurs ont travaillé seul, avant et après la coopération, puis, d'une rédaction de suppositions de causes de ces changements, qui dans le troisième temps sont justifiées par la relecture des échanges au sein de la dyade en coopération.

Chapitre 4 : Analyse des résultats

Ce chapitre est construit autour de **l'analyse des images prises** lors des 20 séances de travail des dyades. Par souci de clarté, nous avons décidé de présenter **les résultats dyade par dyade** et en séparant les deux travaux demandés, tout d'abord les deux dyades travaillant sur le texte libre pour poursuivre par les analyses des travaux concernant les mathématiques.

Nous avons dans cette focalisation sur chaque groupe de travail pris le temps de tout d'abord analyser **le potentiel et notre connaissance du groupe** antérieur à cette recherche. Nous poursuivons, pour chaque groupe, par une **observation pure** des séances individuelles qui précèdent et suivent les séances de coopération. Nous procédons ensuite à une première **interprétation de ces résultats bruts** en repérant les différences entre ces deux temps. Un nouveau travail de recherche dans les images initiales est alors entrepris pour retrouver dans les échanges au sein des séances en coopération **les sources éventuelles de ces changements**. Enfin, nous présentons nos conclusions pour chaque dyade qui seront comparées dans une analyse des résultats concernant chaque exercice proposé (texte libre ou fichier mathématique) et dans une conclusion générale des résultats.

1. La pratique du texte libre

Deux groupes ont donc travaillé sur la pratique du texte libre. Nous mettons tout de suite en garde le lecteur sur le caractère particulier de ces deux dyades. Si, dans les associations formées pour les exercices en mathématique, nous retrouvons à chaque fois un élève de 2^{ème} primaire associé à un élève de 3^{ème} maternelle, dans les deux groupes qui ont travaillé le texte libre, nous retrouvons un groupe composé d'un tuteur de 2^{ème} année et d'un tutoré de 1^{ère} et une deuxième équipe composée d'un tuteur de 1^{ère} et d'un tutoré de 3^{ème} maternelle. Il nous apparaît que ce choix méthodologique de départ doit être mis en évidence ici pour que le lecteur garde à l'esprit cette différence dans les analyses qui vont suivre.

1.1. Laetitia – Acelya

Laetitia et Acelya forment un binôme qui fonctionne régulièrement hors de cette recherche dans la vie habituelle de la classe. Laetitia est lectrice depuis près d'un an ce qui n'est pas courant en méthode naturelle de lecture. Elle a une capacité de concentration et une volonté de progresser très importante. Acelya, elle, est en 1^{ère} année et ne s'est intéressée aux apprentissages de la classe que depuis quelques mois. Elle a donc le souci de progresser et d'utiliser toute aide qui lui est donnée en particulier dans tout fonctionnement de tutorat. Le choix du binôme s'est fait en fonction de la qualité de travail de Laetitia et de sa maîtrise de l'outil « texte libre » et dans la rencontre que pouvait représenter le nouveau désir de grandir d'Acelya.

a) Observation des séances 1 et 5

Lors de la séance 1, Laetitia présente, dès les premières minutes de l'exercice, une difficulté à exprimer ce qu'elle fait. Elle écrit son texte mais la plupart du temps, nous avons dû lui poser des questions pour qu'elle exprime sa manière de concevoir le texte et ses démarches d'écriture. Il nous paraît aussi intéressant de constater qu'elle a, en début de séance, à plusieurs reprises, une justification faisant appel à **l'épellation du mot**. Laetitia y a recours notamment pour l'écriture du mot « D.E », « C.H.E.Z », « C.O.U.S.I.N.E » ... Cette démarche est particulière car elle n'est pas présente dans la démarche d'apprentissage en méthode naturelle de lecture où la décomposition en lettre n'est présente que lors du passage à l'imprimerie ou à l'ordinateur (démarche naturelle de décomposition pour choisir les lettres). L'épellation s'avère peu efficace dans la démarche au début de l'apprentissage mais Laetitia, ici, en maîtrise l'usage. L'enseignant, ici, évite le recours à cet usage (« *Je ne te demande pas les lettres (...) Tu vas devoir expliquer à Acelya* ») car, dans le deuxième temps, il ne semble pas pertinent que Laetitia puisse justifier toutes ses aides à Acelya par l'épellation. Dans la structure de la méthode naturelle de lecture, cela pourrait s'avérer improductif pour l'évolution d'Acelya. Nous faisons le constat que cette forme de résolution disparaît donc au fil des interventions de l'enseignant.

Dans cette première séance apparaissent de très nombreuses **recherches de mot isolé** qui sont recherchés dans le capital phrases de la classe, que ce soit dans la farde de texte (« *Je regarde dans les textes (...), dans celui de Thomas* ») ou dans le référentiel de la classe. Laetitia est sans cesse en recherche d'une comparaison, d'un élément connu pour construire son texte. Elle recherche parfois des unités sémantiques (« *Je suis allée* », « *chez ma cousine* »), mais au final décompose souvent ses recherches par mot recherché et non par groupe de mots.

Les **interventions de l'enseignant** sont, au cours de cette première séquence, bien plus importantes qu'une simple explicitation de la démarche (« *Ma cousine, comment tu vas pouvoir l'écrire ?* »). Elles soutiennent à certains moments la recherche, elles interviennent dans la démarche lorsqu'il s'agit principalement de notions orthographiques (« *Moi, je dis que tu n'as pas regardé que le texte de Thomas, tu as fait autre chose, alors explique moi ? (Laetitia a mis la marque du féminin à « je suis allée »)*). Ces notions sont effectivement le plus souvent abordées lors de moments individuels de corrections orthographiques du texte libre dans une pratique de l'Écri-lecture en classe Freinet. La démarche se veut individualisée et vu que Laetitia a le titre de « Lectrice » au sein de la classe depuis l'an passé, il y a toujours beaucoup d'interpellations d'ordre orthographique dans notre dialogue lors d'une correction de texte. Un enfant « non-lecteur » de deuxième n'aura pas le même type d'interventions de l'enseignant à ce moment, l'orthographe étant alors corrigée par l'adulte et le passage chez lui est une occasion de plus de travailler la lecture. Nous retrouvons dès lors ici dans les interventions de l'enseignant ce fonctionnement permettant à Laetitia d'aborder naturellement des notions orthographiques qui ne font pas forcément partie d'un cursus matière propre à son année scolaire mais qui se présentent dans un texte écrit et dont l'enseignant juge Laetitia capable d'en assimiler le fonctionnement.

Durant cette séance, Laetitia a **utilisé à dix reprises le dictionnaire Euréka**. Elle en maîtrise le fonctionnement comme le prouve sa première recherche du mot « Carnaval » qu'elle réalise sans aide en moins d'une minute mais elle devra être de plus en plus aidée en cours de séance. Elle semble vouloir précipiter la recherche et commet dès lors des erreurs en étant souvent déjà trop vite influencée par une hypothèse d'écriture du mot plutôt que par l'usage du caractère phonétique du dictionnaire (*recherche du mot « personne »*).

Avant de passer à l'analyse de la séance 5, synthétisons les démarches de cette séance 1 par les constatations de l'analyse « actions » :

Séance 1 Laetitia	
durée totale de la séance	29 minutes
nombre de recherches de mot ou d'unité sémantique dans le référentiel « textes »	12
nombre de recherches au dictionnaire Euréka	10
nombre de recherches à caractère orthographique	7

Poursuivons par la séance n°5. La séance 5 a tout d'abord une caractéristique ayant pu influencer le résultat. Elle a eu lieu durant le congé de Pâques hors du cadre scolaire. Laetitia ayant été

malade en fin de période, il n'a pas été possible de réaliser cette séance dans le cadre strict de la classe et pour des questions de temps et de gestion du travail, nous avons décidé de ne pas retarder de deux semaines cette prise d'images. Il se peut donc que le cadre du domicile de son enseignant ait pu avoir une influence sur le travail de Laetitia. Il est déjà à noter que contrairement à la séance n°1, elle n'a pu disposer du référentiel collectif des textes affichés en classe.

Laetitia débute la séance **directement avec une idée de texte**. Elle ne commence pas par un simulacre de texte dicté mais par une idée de texte : « *j'ai envie d'écrire que je vais partir en vacances* ». Nous faisons le constat qu'elle ne donne pas les premiers mots de son texte mais bien une idée synthétisant son futur contenu.

Lors de cette deuxième séance, Laetitia a **peu recourt à ses référents textes**. Elle n'ouvre qu'une seule fois sa farde de lecture pour l'entame de son texte. Ensuite, elle ouvre le dictionnaire qui sera durant tout le reste de la période son seul outil de référence. Elle ne va cependant pas y chercher des mots du capital phrases de la classe. Elle semble tout bonnement maîtriser les mots usuels utiliser dans ce texte et ne va donc pas effectuer de recherche dans son outil « farde des textes ». Il y a trois **recherches au dictionnaire** qui se font bien plus rapidement malgré l'erreur de précipitation réalisée pour l'une d'elle.

Laetitia communique donc au final assez peu dans cette séance. Le texte réalisé est somme toute du même style et d'un niveau équivalent à celui de la séance 1. Laetitia dans cette séance s'essaye aussi à une « **construction de mot** » à deux reprises. Le mot « Turquie » lui étant totalement inconnu, elle essaye de le construire phonétiquement ainsi que pour la transcription du nom de l'hôtel (World Kremlin Palace). La séance dure 17 minutes et nous pouvons aussi retirer de ce temps, l'échange final de correction, ce qui ramène le réel temps d'écriture à un peu moins de 15 minutes.

Séance 5 Laetitia

durée totale de la séance	17 minutes
nombre de recherches de mot ou d'unité sémantique dans le référentiel « textes »	1
nombre de recherches au dictionnaire Euréka	3
nombre de recherches à caractère orthographiques	2

b) Différences et évolutions constatées

Entre les deux séances, Laetitia semble avoir totalement délaissé le recours à l'outil « farde de lecture ». Elle a encore recours aux textes de la classe mais plus sous la forme d'unité sémantique connue que dans des recours réguliers à l'outil en lui-même. Les mots s'écrivent bien plus facilement et au final, il n'y a que les mots à rechercher au dictionnaire qui prennent plus de temps. Laetitia semble aussi **progresser dans cet exercice de recherche au dictionnaire**. Si la recherche est un peu plus longue (+/- 2min pour 1 m 30 lors de la séance 1), elle se fait avec bien plus d'autonomie. Le texte semble aussi beaucoup moins décomposé en mots pour au final se construire beaucoup plus par unité de sens ce qui permet un travail bien plus rapide. La séance 1 aura duré près de 29 minutes, la séance 5 quant à elle fait 17 min 30. De plus cette séance, se termine par deux minutes de corrections orthographiques suggérées par l'enseignant qui n'ont pas d'utilité absolue dans la démarche de recherche. Il s'agit d'un besoin de rechercher l'exactitude du texte mais ici la demande était bien d'écrire un texte et Laetitia a réalisé cela en 15 minutes, là où lors de la séance 1, elle en mettait pratiquement 29 ! Nous pouvons donc constater une **diminution du temps** de travail par deux. Nous faisons aussi le constat que si lors de la séance 1 Laetitia avait un besoin très régulier de se rassurer sur l'unité sémantique qu'elle désirait écrire, dans la séance 5, elle écrit pratiquement tout le vocabulaire connu sans **aucune vérification dans sa farde de textes**. Même lorsqu'il s'agit de correction en fin de séance, elle fait plus appel à sa mémoire qu'à son outil de référence.

Nous faisons donc le constat entre les séances 1 et 5 que Laetitia passe d'une rédaction avec de nombreux aller-retour entre son texte et ses référents à une **écriture autonome** de ceux-ci, si ce n'est pour les mots inconnus à rechercher au dictionnaire. Pour une même longueur et une même qualité de texte, il nous paraît aussi important de constater l'évolution du rythme d'écriture allant du simple au double entre la séance finale et l'initiale.

c) Sources possibles des évolutions dans les séances en coopération

Il est difficile de pouvoir pointer précisément les moments qui peuvent justifier trois évolutions dans la manière de procéder de Laetitia : sa vitesse d'écriture, sa prise d'autonomie par rapport à l'outil référent que sont les textes de la classe, l'absence du besoin de validation de chaque démarche dans l'utilisation du dictionnaire. Cette dernière peut cependant s'expliquer par la forme que prennent les recherches au dictionnaire dans le temps de coopération. Durant la séance 2, Laetitia constate très vite, dès la première recherche qu'Acelya ne maîtrise pas du tout l'usage de

l'Euréka. Elle change alors de fonctionnement et prend elle-même le dictionnaire en mains. Néanmoins, elle n'en fait pas « une recherche modèle » dans le dictionnaire, elle supprime les actions en elles-mêmes mais demande à Acelya de lui expliquer ce qu'elle doit faire pour utiliser l'outil. Laetitia **facilite la démarche de sa tuteuré** tout en **essayant par la multiplication de l'explicitation des démarches de rendre celle-ci autonome**. En fin de séance 3, Acelya reprend d'ailleurs lors d'un début de recherche le dictionnaire en mains, tout en continuant à décrire les actions qu'elle fait. Par contre, nous n'avons pas trouvé d'instant précis qui puissent justifier la différence de temps entre la séance 1 et 5. Nous en reparlerons lors de la discussion des résultats.

Ensuite, dans les images des séances 2, 3 et 4, nous faisons aussi le constat que dans cette dyade, Acelya ne maîtrise pas encore certains aspects de la technique du texte libre, elle a par contre une bonne connaissance des textes de la classe et utilise assez facilement la référence à un texte plus ancien. Nous mettrons cela en relation avec **la disparition des recherches dans les textes de la classe lors de la séance 5**. Il se peut que l'enseignant, par ses interventions dans la séance 1, ait induit une grande attention de la part de Laetitia alors que celle-ci maîtrisait l'écriture des mots en question (« *Si Acelya doit écrire –ma cousine-, comment vas-tu lui expliquer comment tu fais ?* ») et que l'apparente maîtrise d'Acelya a provoqué l'absence de telles recherches en séance 5.

Nous faisons aussi un autre constat qui tient plus ici à **la démarche de l'enseignant et à la complexité d'un fonctionnement de classe coopérative**. Laetitia est tout au long des 3 séances très attentive et très aidante mais elle n'apporte bien souvent aucune réponse aux questions d'Acelya. La démarche de recherche qu'elle instaure dans la relation tuteur-tuteuré tout au long des trois séances de coopération est à **l'image de la relation enseignant-Laetitia dans la séance 1**. Par exemple, lorsqu'Acelya écrit « Je suis allé » en se référant au texte de Thomas, Laetitia ne la corrige pas, elle provoque la réflexion, invite Acelya à retrouver tous les « je suis allé » de ses textes et lorsque qu'Acelya ne prend pas conscience d'une différence, elle lui fait relire le « je suis allé » de Lucas et le « Je suis allée » d'Ani pour qu'elle en déduise la différence. Laetitia conçoit l'aide du tuteur comme **un moyen de guider le tuteuré dans sa réflexion**, pas comme un transmetteur de savoir donnant les « bonnes réponses » quand cela s'avère nécessaire. Nous retrouvons la même démarche lorsqu'Acelya commet une confusion de lettres. Laetitia l'invite à relire le mot dans ses textes puis écrit le mot présent dans les textes et celui (erroné) écrit par Acelya pour qu'elle puisse se rendre compte qu'elle a fait une confusion de lettres (n à la place de m). Enfin, lorsqu'Acelya connaît la source qui lui permettra d'écrire un mot, Laetitia confirme l'information, l'aide à trouver le texte en question mais laisse Acelya trouver le mot dans le texte.

Elle incite toujours Acelya à **faire les démarches elle-même sans lui apporter les réponses**. L'attitude de Laetitia dans ses interactions avec Acelya est donc fort proche de celles vécues lors de la séance 1 entre elle et l'enseignant.

d) Conclusion concernant la dyade

Dans cette première dyade, nous pouvons constater une grande différence dans la manière dont Laetitia a abordé la tâche de la rédaction de son texte libre. Nous faisons le constat **qu'elle n'utilise pratiquement plus sa farde de référence**, qu'elle a pris de **l'assurance** dans la pratique de la recherche au dictionnaire et que le temps qui a été consacré au même exercice est pratiquement divisé par deux. Cependant, nous n'avons pas forcément pu identifier les sources de chacun de ces changements dans les séances coopératives. Il peut sembler, au vu des différences constatées, que dans cette première dyade, les trois séances en coopération ont effectivement permis à Laetitia de **passer de l'inter à l'intra-psychique dans au moins deux apprentissages**. Nous faisons la supposition que la farde de lecture est devenue pour Laetitia avant la séance 1 **un outil de médiation**. Vygotski décrit l'apprentissage comme un acte au départ socialisé même quand cet apprentissage est médiatisé par un outil comme le livre. Ici, nous pensons que l'on peut voir dans l'accroche de Laetitia à sa farde de lecture comme une relation à un outil de ce type. Les trois séances de coopération paraissent lui permettre de se détacher de cet outil très affectivement marqué dans l'apprentissage en méthode naturelle pour pouvoir écrire quasiment seule. Nous avons là sans doute **l'une des premières indications d'un passage de l'inter à l'intra-psychique**.

L'autre apprentissage présentant une grande différence est **l'usage du dictionnaire**. Si durant la première séance Laetitia semble faire l'entièreté de la démarche de recherche d'un mot, elle le fait avec un besoin de rechercher, soit par la parole ou par le regard, une validation auprès de l'enseignant de chaque micro-étape de sa recherche. Dans la séance 5, Laetitia utilise le dictionnaire seule et excepté pour une recherche où elle commet une erreur, elle ne fait plus valider chaque étape et même plus la découverte du mot. Nous pouvons ici y voir une faculté entraînée dans les séances de coopération mais aussi une perception de ce deuxième temps de la **zone proximale de développement** évoqué par où il ne s'agit plus de faire quelque chose de neuf par la médiation d'un enseignant ou d'un outil mais de pouvoir **sortir un apprentissage de cette zone en n'ayant plus besoin d'une médiation pour le réaliser**. Ici, Laetitia avait besoin d'un regard, d'un soutien pour réaliser une recherche au dictionnaire, après la coopération, elle s'émancipe de ce besoin et y trouve une action autonome.

1.2. Thomas – Louis

Thomas et Louis forment un binôme particulier dans cette recherche. Nous avons fait le choix au départ de ce travail de s'orienter vers une **disparité des dyades de travail**. Thomas est donc un enfant de première année. Il a beaucoup de facilité dans les apprentissages et est, en fin de première année pratiquement lecteur, ce qui n'est pas souvent le cas dans une méthode naturelle de lecture. Il faut bien souvent attendre le milieu de la deuxième année pour que tous les enfants soient lecteurs. Thomas a par contre une particularité, c'est de ne pas facilement entamer un apprentissage qui n'est pas, dans sa vision des choses, un apprentissage de son année. Cela se marquera ici en particulier dans l'usage du dictionnaire que Thomas a fixé comme un apprentissage de deuxième année.

Louis est en troisième maternelle et a un profil assez semblable à Thomas. Il est très éveillé et est très en demande de progresser. Il a par contre au contraire de Thomas **l'envie sans cesse affichée de pouvoir « faire comme les grands »**. Ce travail autour de l'écriture du texte libre est donc l'occasion de pouvoir abandonner la démarche de la dictée à l'adulte propre aux petits de maternelle pour pouvoir « écrire » son texte comme les grands de première.

La dyade ne s'instaure pas pour ce travail. Louis et Thomas ont souvent l'habitude de travailler ensemble. Il y a cependant un frein à cette collaboration, c'est **la différence de tempérament** des deux enfants. Thomas est un petit garçon plutôt taiseux et extrêmement posé, Louis quant à lui, déborde de dynamisme et d'énergie.

a) observation des séances 1 et 5

Dans cette séance 1, Thomas semble figé entre chaque action. Le début du texte prend beaucoup de temps à s'écrire alors qu'il n'a aucune difficulté à **rechercher les premiers mots** et qu'il maîtrise parfaitement le capital-phrases de la classe pour pouvoir écrire ce qu'il désire. Il fait même appel à ses textes personnels qu'il maîtrise aussi correctement. Il semble cependant attendre un accord entre chaque recherche et l'enseignant prend même le parti à un moment d'aider Thomas à préparer la rédaction d'une critique du film dont il parle alors qu'au vu des images, il est clair qu'il a déjà l'idée du texte à rédiger. Thomas montre beaucoup de **maîtrise du capital-phrases** de la classe et utilise aussi des références personnels comme lorsqu'il utilise ses propres textes ou des références plus anciennes en utilisant le capital-phrases de l'an dernier. Il semble par contre avoir beaucoup plus difficile à **utiliser le dictionnaire Euréka**. Il en maîtrise l'usage mais

a besoin d'être durant cette séance réellement guidé par l'adulte, sans cette aide, il reste en quelque sorte prostré devant son dictionnaire.

Thomas montre durant cette première séance qu'il a déjà de très **nombreux acquis en lecture**, qu'il maîtrise la recherche de mots mais a aussi une bonne connaissance des sons (construction recherche du mot « machine »). Il présente cependant une caractéristique particulière aux enfants de première année : il fait principalement appel à ce qu'il maîtrise et construit son texte en fonction du capital phrases connu. Il essaye bien souvent de coller ici à une structure connue pour pouvoir maîtriser pleinement son écriture et pouvoir rester autonome. Les recherches au **dictionnaire** nécessitant encore **le recours à l'aide extérieure**, Thomas les limite le plus possible et même lorsqu'il a entamé une recherche (le mot cinéma) et qu'il retrouve un moyen de répondre à sa recherche autrement, il abandonne le dictionnaire pour pouvoir faire appel à des outils plus performants. Son fonctionnement est ici exemplatif des démarches d'un enfant en début de formation en méthode naturelle de lecture. Il veut pouvoir rester un maximum autonome sans devoir faire appel à l'adulte ou à des outils qu'il ne maîtrise pas suffisamment.

Il nous apparaît cependant, vu notre connaissance de la personnalité de Thomas, que celui-ci, dans cette première séance est particulièrement perturbé par la présence de la caméra et aura, au vu images, cette difficulté tout au long de la recherche. Cela risque ici, d'influencer toutes les observations pouvant être faites sur cette dyade.

Séance 1 Thomas

durée totale de la séance	26 minutes
nombre de recherches de mot ou d'unité sémantique dans le référentiel « textes »	12
nombre de recherches au dictionnaire Euréka	3
nombre de recherches à caractère orthographique	2

Dans la séance n°5, après la coopération avec Louis, Thomas semble plus à l'aise. Est-il moins préoccupé par la présence de la caméra ou maîtrise-t-il mieux l'exercice ? Il y a sans doute une part de l'un et de l'autre. Nous faisons tout d'abord le constat que dans cette dyade **la durée de l'exercice est bien plus courte** lors de cette séance post collaboration alors que le texte élaboré est somme toute assez semblable et nous apparaît même plus éloigné des structures de textes déjà rencontrées dans le capital textes de la classe (les textes choisis). Thomas montre cependant très vite que les séances de collaboration ne lui ont **pas encore permis de pouvoir dépasser**

l'attachement à des structures connues. Il exprime dans un premier temps l'envie d'écrire « chez ma mamy » pour se raviser bien vite au vu de la difficulté d'écriture du mot « chez » pour revenir à une unité sémantique connue : « à la maison de ma mamy ». Ce caractère de **simplification de la tâche d'écriture** semble être la pratique même des enfants de première année. Il est assez interpellant que Thomas, malgré ses facilités et ses connaissances des textes, reste accroché à ce besoin de se rassurer dans une démarche volontairement autonome.

Nous faisons aussi le constat que les **unités sémantiques recherchées** sont en général **plus longues et plus structurées** dans ce dernier texte. Thomas s'attache même ici, à l'instant où il vient repêcher le mot « cinéma » dans le texte d'Hyppolite de l'an passé, aux structures présentes dans le texte. Ayant trouvé un texte autour du même thème d'une séance de cinéma, il « colle » les éléments de ses envies de rédaction aux structures déjà connues.

Excepté l'évolution au niveau du temps, il nous semble pouvoir constater une différence dans la **démarche de recherche au dictionnaire**. Thomas n'est pas autonome dans ses recherches au dictionnaire et cette **pratique n'a pu être exemplaire dans le passage de l'inter à l'intra psychique** car Thomas n'en était en fait qu'au tout début de son apprentissage social de l'usage du dictionnaire. Le travail avec Louis semble cependant avoir pu **modifier la démarche en elle-même**. Si lors de la séance 1, les démarches ont été guidées par l'adulte pas à pas, Thomas jouant ici un rôle d'exécutant mais n'étant pas autonome dans les démarches à effectuer, ses recherches dans cette séance 5 sont totalement différentes. Ici, c'est lui qui définit bien plus les démarches à suivre les faisant valider par l'adulte à chaque pas.

Séance 5 Thomas

durée totale de la séance	17 minutes
nombre de recherches de mot ou d'unité sémantique dans le référentiel « textes »	8
nombre de recherches au dictionnaire Euréka	4
nombre de recherches à caractère orthographique	0

b) Différences et évolutions constatées

Nous faisons le constat que **le choix de cette dyade** semble au final **peu judicieux** en fonction de notre hypothèse de travail. Si Thomas se montre effectivement un enfant de première année particulièrement éveillé, il n'a pas le recul suffisant par rapport à ses apprentissages sociaux pour pouvoir déjà être dans une phase d'intériorisation de celles-ci. Il nous semble aussi que le profil de

Louis rend les deux enfants trop proches dans leur situation d'apprentissage par pouvoir mettre les enfants dans une situation de double évolution comme évoqué dans l'hypothèse de travail. Nous ne pouvons donc **pas faire de constatation d'évolutions nombreuses**. Thomas ne semble pas avoir révolutionné sa pratique du texte libre entre les séances 1 et 5. Nous faisons trois constats partiels. D'abord, **le temps de travail** a été bien plus court (17 minutes au lieu de 26 minutes) ; ensuite, Thomas semble mieux **maîtriser l'usage du dictionnaire** même si cela reste une démarche socialisée avec l'adulte (passage d'une exécution de tâches à une démarche autonome mais ayant besoin d'être validée par l'adulte) ; enfin, Thomas utilise dans la séance 5 plus facilement des **unités sémantiques plus longues** ou des mots à récupérer dans ces structures. Il semble pouvoir faire cela plus facilement.

c) sources possibles des évolutions dans les séances en coopération

Les séances en coopération ont été dans ce groupe de **deux types**. La première s'est déroulée en présence de l'enseignant et s'est avéré être plutôt un **dialogue à trois** qu'un simple travail en dyade. Il s'est avéré que Louis ne comprenait pas les consignes au départ et essayait de travailler de manière autonome sans l'aide de Thomas qui, lui, s'effaçait de son rôle de tuteur. Dans les deuxième et troisième séances en coopération, l'enseignant a donc été bien moins présent. Nous faisons le constat que la paire la plus proche en âge est celle qui dans une situation réellement adidactique montre le plus vite une **difficulté de concentration**. Le travail de coopération se réalise mais après une vingtaine de minutes, la coopération est perturbée par des aspects plus ludiques dans la relation dyadique.

Le rôle dans la situation dyadique semble bien moins clair dans ce groupe. La proximité d'âge, la proximité de connaissance semble ne pas permettre une collaboration fructueuse. La coopération est ici bien réelle mais semble parfois l'être entre deux élèves d'un même niveau et non entre tuteur et tuteur. Il faut sans doute aller aussi rechercher les causes d'un tel constat dans les personnalités en présence.

Thomas prend bien souvent la réalisation même du texte « en mains », concrètement, il prend à plusieurs reprises l'initiative d'écrire lui-même ce que Louis dicte. L'absence de Thomas dans la première séance, se mettant complètement en retrait, semble insécuriser dans un premier temps Louis alors que celui-ci fait mine de vouloir travailler seul. Thomas peu à peu, dans la suite de la séance prend de plus en plus sa place de tuteur et Louis paraît dès lors se rassurer.

d) Conclusion concernant la dyade

Il nous semble que cette dyade a été mal choisie au départ du projet de recherche. Elle a été choisie pour pouvoir vérifier certaines autres recherches ayant travaillé le cas des classes multi-âges. **L'absence de réel écart** entre Louis et Thomas empêche les rôles de tuteur et de tutoré de s'installer. Il nous semble que cela empêche ici tout développement d'un quelconque apprentissage selon le processus proposé dans l'hypothèse de départ. Cette absence de rôle clairement défini, le fait qu'au départ, de très nombreux apprentissages de Thomas sont encore situés dans sa propre zone proximale de développement, témoignent qu'il est donc encore pleinement dans **le besoin d'un apprentissage social et non prêt à un passage dans l'intra-psychique.**

Nous aimerions émettre ici une **supposition** : n'est-on pas, dans ce groupe-ci, dans une situation qui justifierait l'affirmation de certains chercheurs ayant travaillé sur les classes multi-âges et qui affirment que **le regroupement vertical n'est porteur qu'à partir de 3 niveaux**. Nous en aurions ici sans doute l'une des raisons. Il faudrait deux ans d'écart entre les enfants pour que celui-ci soit suffisant, pour que le tutoré puisse être dans sa ZDP de début d'apprentissage et pour que le tuteur puisse avoir atteint une maîtrise suffisante pour être dans l'autre temps de la ZDP lui permettant ainsi de sortir de celle-ci pour entrer l'apprentissage dans l'intra-psychique. Ce groupe nous semble particulièrement illustrer une situation où **la distance entre les enfants est trop faible** pour qu'ils puissent vraiment s'aider dans la structure dyadique proposée. Il est cependant à noter que malgré cette absence de distance nous percevons un **bénéfice d'apprentissage** chez Thomas entre la séance 1 et 5 qui se marque par un temps de travail très raccourci. Ceci peut cependant s'expliquer par d'autres raisons qu'une réelle progression des apprentissages, Thomas étant particulièrement déstabilisé par la présence de la caméra. Nous constatons cependant une modification de fonctionnement dans la manière dont Thomas rédige ses textes entre le 1 et 5 et dans la manière dont il interagit avec l'enseignant dans l'usage du dictionnaire. **Nous ne parlons cependant pas ici de passage à l'inter-psychique.**

2. Fichier mathématique numération

La pratique du fichier mathématique semble au départ moins complexe et plus à même de pouvoir être transmise dans le cadre d'un apprentissage coopératif. Il nous semble cependant qu'elle représente **une complexité** tout aussi importante que la pratique du texte libre. L'usage d'un fichier mathématique tel que le fichier autocorrectif utilisé dans cette recherche nécessite une **grande diversité d'apprentissages**. Il y a tout d'abord l'aspect pratique de l'usage du fichier :

rechercher la fiche à faire, pouvoir en retrouver la fiche corrective, le test éventuel (à faire après la fiche 6 de chaque série), pouvoir ranger les fiches et les corrections au bon endroit. Il y a ensuite tout une part de **déduction à apprivoiser**. Les fiches n'ont aucune consigne de travail, l'enfant est confronté à deux aspects d'un même exercice, sur la face avant de la fiche, l'exercice a déjà été résolu, sur le verso l'exercice reste à faire. C'est donc dans un premier temps dans la comparaison entre les deux faces de la même fiche que l'enfant va devoir déduire ce qu'il doit pouvoir faire. Un travail de déduction fort peu habituel pour les enfants. Enfin, les fiches brassent des notions assez simples pour les enfants de 2^{ème} année mais **la complexité** réside plus dans **l'ensemble de la démarche** que dans la seule matière abordée.

Nous avons fait le choix de proposer aux enfants de **réaliser trois fiches à chaque séance**. En raison de la présence de l'adulte, l'autocorrection n'a pas toujours été réalisée et a été remplacée par une correction de l'adulte ou du tuteur ou elle n'a pas toujours été gardée au montage pour son manque d'intérêt dans l'observation de la dyade. Les deux dyades ont été formées d'un tuteur de deuxième année et d'un enfant de maternelle.

2.1. Jaouad – Amine

Jaouad est en deuxième année et est un enfant particulièrement volontaire. Il a quelques difficultés d'organisation spatiale qui lui posent quelques petits soucis en mathématique mais il compense par une grande attention et une volonté de bien faire. Il n'a cependant aucune difficulté particulière en mathématique. Nous observerons parfois quelques caractéristiques de cette difficulté mais cela n'a pas perturbé le travail en coopération. Il en est parfois différent quand Jaouad travaille seul. Amine, quant à lui, est un enfant très dynamique et très intéressé par les apprentissages. Il a envie de faire « comme les grands » et nous pourrions souvent analyser ses démarches par ce besoin d'avancer qu'il exprime régulièrement.

La dyade fonctionne déjà souvent en classe en dehors de cette recherche. Jaouad et Amine ont un peu le même type de comportements aux mêmes âges et si Amine s'identifie un peu à Jaouad dans son dynamisme et sa bonne humeur, Jaouad voit souvent dans le comportement d'Amine ses actes quand il était plus petit. Ils s'apprécient donc et la dyade devrait bien fonctionner.

a) Observation des séances 1 et 5

Lors de la première séance, Jaouad montre tout de suite une **envie de travailler vite**. Il veut pouvoir montrer qu'il maîtrise l'utilisation du fichier et est très enthousiaste. Il montre cependant

quelques **signes de préoccupation par rapport à la caméra**. Il regarde régulièrement celle-ci. Jaouad veut pouvoir montrer qu'il maîtrise l'outil et précipite déjà sa première déduction de l'exercice pour affirmer tout de go, « J'ai compris » alors qu'il n'a même pas pris le temps de regarder l'ensemble de la fiche. Il se trompe donc dans la manière de la résoudre. Jaouad ne rencontre pas de difficulté dans la résolution des fiches mais **précipite beaucoup trop la démarche de déduction** pour comprendre ce qu'on lui demande. Il rencontre aussi quelques difficultés à organiser la présentation de son travail. Lors du deuxième exercice, Jaouad perçoit plus vite ce qu'il doit faire mais un long échange se déroule avec l'enseignant à propos de la présentation et de l'espace requis pour présenter son travail. Jaouad a tendance à tout dessiner extrêmement petit, comme pour cacher les fautes éventuelles. Il commet d'ailleurs de nombreuses fautes que nous qualifierons d'inattention car dès que nous lui signalons, il se corrige sans aucun délai.

Lors de la troisième fiche, Jaouad reproduit le schéma perçu lors des deux premiers exercices. Il veut aller vite dans ses hypothèses de déduction et déduit tout d'abord qu'il doit « faire des ronds », puis en fonction d'un regard de l'enseignant, se repenche quelques secondes sur la fiche pour en retenir « Il faut entourer les plus petits ». Enfin après une nouvelle remarque de l'enseignant l'invitant à regarder toute la fiche et son titre en particulier, Jaouad en déduit qu'il doit entourer les « paquets où il y a 7 ». La réalisation de l'exercice ne prend que peu de temps et le travail y est silencieux. Nous constatons ici que la **difficulté** de Jaouad réside dans **l'observation de la fiche et dans la précipitation dont il fait preuve pour répondre**.

Pour la séance 5, il faut tout d'abord préciser que pour les mêmes raisons que pour Laetitia, les images n'ont pas été prises en classe. Jaouad ayant été malade durant les derniers jours avant les vacances de Pâques, il ne nous a pas été possible d'enregistrer cette séance 5 pour Jaouad à l'école mais bien au domicile de l'enseignant. Cet aspect particulier de cette **prise d'images**, nous semble important à mettre en évidence ici. Même si cela ne semble pas particulièrement influencer le comportement de Jaouad dans cette cinquième séance, nous faisons le constat que Jaouad est sans aucun doute le participant ayant eu le plus de difficultés à s'habituer à la présence de la caméra dans la séance 1. L'aspect particulier de cette prise de vue peut donc avoir, de manière significative, influencer son comportement.

Dans cette cinquième séance, Jaouad montre toujours sa **précipitation** dans l'entame de l'exercice et en particulier dans la déduction de la tâche à accomplir. Pour les trois fiches, il émet une

première hypothèse de travail qui se révèle fautive et est redirigé par l'adulte. Jaouad émet alors une deuxième hypothèse de travail qui elle aussi, quoique plus proche, n'est toujours pas correcte et là, se corrige après les premiers essais de réalisation de l'exercice. Il semble ici, que les trois séances en coopération n'aient pas permis à Jaouad de pouvoir corriger son manque de patience et la coordination entre son envie de « bien faire » et sa précipitation naturelle. Jaouad ne rencontre pas plus de difficulté dans les notions mathématiques abordées dans les fiches et travaille dès lors seul lors de la résolution pure de l'exercice mais il montre toujours autant de précipitation dans la déduction de l'exercice à faire. Nous constatons cependant que **le temps de travail est plus long** alors que **le temps d'échanges** avec l'enseignant pour déduire le fonctionnement de l'exercice avec l'enseignant **est plus court**. Nous supposons ici que ce n'est pas l'échange de déduction de l'exercice ni la difficulté de l'exercice qui porte le temps de travail de 17 min lors de la séance 1 à 25 min dans cette séance 5 mais bien tout simplement le recopiage de l'exercice. Jaouad s'y applique plus et fait un réel effort de présentation de ses fiches.

b) différences et évolutions constatées

Si nous faisons le constat que lors de cette cinquième séance, Jaouad est beaucoup plus silencieux dans les moments de résolution d'exercice, il reste dans l'échange avec l'enseignant au niveau de la compréhension de sa manière de procéder. Jaouad semble avoir profité des séances en coopération pour **s'approprier la résolution des exercices** et n'a ici plus besoin d'une situation d'apprentissage collectif mais il n'est par contre pas parvenu à en faire de même pour la déduction que nécessite l'usage du fichier. Il a toujours **besoin de la relation à l'adulte** pour canaliser son besoin de précipitation.

Il nous semble ici intéressant de faire le constat que Jaouad est effectivement souvent dans un fonctionnement où il veut « bien faire » et où il précipite son travail. L'un des bénéfices de la classe multi-âges pour l'enseignant est de bien connaître le parcours de l'enfant tout au long du cycle, ici, nous pouvons affirmer que Jaouad illustre une de ses difficultés. Jaouad a eu quelques difficultés spatio-temporelles au début du cycle et montre un certain retard dans **l'organisation de l'espace**, il essaye ici de compenser ses difficultés par l'envie permanente de se montrer à son avantage et ici, dès lors de montrer qu'il peut réaliser la fiche « le plus vite possible ». Ce qui est paradoxal dans la suite des séances est qu'il prend bien plus le temps d'analyser la fiche, de laisser le temps à Amine de comprendre ce qu'il doit faire lorsqu'il est en situation de coopérer. Malheureusement pour l'exemplarité de cette dyade, il reprend son fonctionnement de « fonceur » dès que le travail en dyade s'interrompt.

c) Sources possibles des évolutions dans les séances en coopération

En observant les comportements d'Amine et de Jaouad dans les trois séances en coopération, il est intéressant de constater que **Jaouad cherche sans cesse à calmer l'ardeur d'Amine** et essaye à de très nombreuses reprises à poser le travail pour qu'Amine puisse réfléchir et prendre le temps de comprendre ce qu'il doit faire. Jaouad est beaucoup moins présent dans les temps de résolution effectif des exercices où Amine se « débrouille » assez bien seul. Il s'avère intéressant de constater que Jaouad conseille en quelque sorte Amine de prendre son temps lors de la déduction de la manière de répondre à l'exercice alors qu'il en est incapable lorsqu'il se retrouve face à l'exercice. Il semble en quelque sorte que, lorsqu'il est seul face à l'exercice, Jaouad y met son image en jeu ; lorsqu'il est en coopération, c'est les capacités d'Amine qui sont ici pour lui en question. Il est donc beaucoup plus posé et beaucoup plus calme. Il est cependant interpellant qu'il n'ait pas pu entre la séance 1 et 5, faire le lien entre la réflexion posée qu'il impose à Amine et le caractère totalement irréfléchi de sa démarche lorsqu'il est seul face à l'exercice.

Par contre, au niveau de la **résolution pure des exercices**, lorsque Jaouad a compris la démarche à faire, il se montre bien plus posé et beaucoup moins dans la relation dans la séance 5 que dans la séance 1. Nous faisons le constat que durant le travail en coopération, Amine a souvent travaillé seul aux résolutions. Jaouad, qui avait continué à parler, à échanger avec l'adulte tout au long des exercices dans la séance 1 se montre ici beaucoup plus taiseux et travaille seul sans avoir un continuel retour de l'adulte.

d) Conclusion concernant la dyade

L'analyse de cette dyade nous semble **peu pertinente** pour **notre hypothèse de travail**. Il nous semble que dans ce groupe, ce n'est pas la structure de l'exercice qui n'a pas permis l'apprentissage mais bien une cause extérieure à la recherche en elle-même. Les **difficultés de structuration** rencontrées par Jaouad et son envie de se montrer performant face à son enseignant, ont ici induit un comportement qui brouille les constats que nous aurions pu faire. Si l'on constate une différence dans la capacité à résoudre seul les exercices, **les difficultés de déduction** de la forme de l'exercice **restent identiques** avant ou après la coopération. Jaouad précipite sa réflexion pour pouvoir se montrer à son avantage en commettant un nombre important d'erreurs. Il nous semble également au vu de l'analyse de cette première dyade que **l'usage du fichier numération** paraît au final plus difficile à analyser que la tâche complexe que représente la rédaction du texte libre. Dans la recherche actuelle en pédagogie Freinet, plusieurs penseurs du mouvement, Bernard Collot, Nicolas Go... font l'apologie de ces situations complexes au niveau des bénéfiques pour

l'apprentissage, arguant qu'une situation d'apprentissage décomposée en micro-apprentissages ne permet pas à l'apprenant d'appréhender la totalité d'une situation d'apprentissage. A ce moment de notre recherche et au vu de cette première analyse d'une situation mathématique, il nous paraît pertinent de se poser **la question du choix de l'activité mathématique**. L'usage d'un fichier mathématique en pédagogie Freinet est une situation proche d'une exercisation systématique, d'une situation de «drill» dans l'enseignement traditionnel. Il aurait peut-être été plus approprié de travailler sur la réalisation d'une « création mathématique », activité mathématique plus proche de la complexité du texte libre. Mais avant de remettre en question notre choix de sujets d'apprentissage pour notre recherche, analysons le deuxième groupe de travail ayant travaillé sur les fichiers mathématiques.

2.2. Mounia – Inès

Mounia est une petite fille extrêmement dynamique qui a l'habitude d'aider les petits. Il est à préciser aussi, au vu des analyses qui vont suivre, que Mounia est une fille unique vivant exclusivement avec sa maman. Elle a l'habitude de jouer seule et est extrêmement créative. Elle joue souvent avec des personnages imaginaires. Inès est une petite fille très réservée et peu en demande d'aide par rapport à l'adulte. Elle a eu l'occasion de déjà avoir Mounia comme « référente » durant l'année et est attachée à la complicité qu'elle peut avoir avec elle. La dyade s'est déjà montrée efficace, en particulier dans l'accueil d'Inès dans le groupe classe, sa collaboration avec Mounia l'a poussée à s'impliquer dans la vie du groupe, ce qu'elle ne faisait pas du tout avec une autre tutrice. C'est donc une dyade qui peut fonctionner correctement malgré la timidité d'Inès.

a) Observation des séances 1 et 5

Mounia, dès la première séance, montre une facilité à verbaliser ses actions. Elle parle et explique ses démarches. Nous constaterons cependant ultérieurement l'évolution présente dans cette verbalisation continuelle de Mounia. Mounia présente aussi plus de **facilités à déduire l'exercice** à faire lorsqu'elle découvre la fiche. Elle décompose son travail sur chaque fiche en trois temps, un temps de **déduction**, un temps de **recopiage**, un temps de **résolution**. Le temps de déduction commence, pour chaque fiche, par une comparaison du recto et du verso de celle-ci sans aucune hypothèse de compréhension de l'exercice à faire. Mounia observe d'abord puis, prend le temps de dénombrer tous les « paquets » se trouvant sur le recto. Durant ce dénombrement, apparaissent dans son discours les premières hypothèses de travail qui n'interrompent pas ses comptages

jusqu'en bas de la fiche. Elle vérifie donc son hypothèse, la confirme, l'infirme, la corrige en fonction des items présents sur la fiche.

Elle entame ensuite un travail de recopiage pur de la fiche. Elle reprend ses dénombrements de chaque ensemble, de chaque « paquet » pour les recopier dans le cahier mais n'évoque plus la résolution. Elle est ici dans une tâche de simple recopiage qu'elle fait pour l'ensemble de la fiche. Lorsque ce travail est terminé, elle en **revient à l'hypothèse de résolution** et recompte une troisième fois les dessins pour au besoin, entourer, barrer, comparer ... en fonction de ce qu'elle a déduit de l'action à réaliser. Nous constatons que **dans la situation de coopération**, elle impose le **même découpage précis de la résolution d'une fiche à Inès**.

Dans la séance 5, Mounia **verbalise encore beaucoup plus** ses démarches et décompose encore plus nettement les trois temps de sa résolution. Elle en ajoute même un quatrième en reprenant, une fois les trois fiches terminées, chacune de celle-ci dans une démarche de correction et de vérification. Mounia entre ici quasiment dans un **jeu spontané** où elle devient sa propre « maîtresse » corrigeant son travail. Mounia vit avec sa seule maman et est un enfant unique. Elle a énormément tendance à s'inventer des compagnons de jeu, à s'inventer, au besoin, des partenaires imaginaires. Elle aime aussi « jouer à la maîtresse d'école » et reproduit nos entretiens du matin, nos conseils de classe... à la maison en inventant les réactions de chaque membre de la classe et en prenant le rôle de l'enseignant. Cet aspect ici qui fait de ce travail en fichier un jeu, tout en restant un travail nous semble intéressant. Mounia, dans sa verbalisation, dédouble son personnage pour être à certains moments son élève, à certains moments son enseignant. Ce **dédoublement des rôles** nous semble particulièrement intéressant en référence à **notre cadre théorique**. Mounia semble ici, par cet aspect particulier de sa personnalité, en faire un arme pour **le passage de l'inter à l'intra-psychique**. Nous pouvons ici nous interroger sur un aspect particulier de la manière d'apprendre de Mounia. Elle a très tôt marqué un intérêt pour le tutorat et a toujours aidé d'autres enfants, même lorsqu'elle était en 3^{ème} maternelle. Elle semble ici, dans ces deux séances et dans les séances en coopération, montrer qu'elle a acquis un fonctionnement faisant pleinement appel à l'hypothèse même de ce travail et détourne même un moment d'apprentissage seul pour en faire une situation de tutorat entre deux rôles qu'elle s'attribue.

Dans cette cinquième séance, nous pointerons aussi **deux moments clés** de cette perception de sa démarche. Lors de la déduction de la tâche pour la deuxième fiche, Mounia fait une hypothèse de travail partiel par rapport à ce qui lui est demandé (temps 18 :35 séance 5). Elle poursuit malgré

tout sa logique de travail en 3 temps entre son personnage « enseignant » et son personnage « enseigné » et c'est durant le deuxième temps de recopiage pur qu'elle prend conscience de son erreur, qu'elle la corrige en reprenant la casquette du tuteur qui vient corriger le tutoré. Le deuxième moment est **la correction finale** de son travail. Dans les temps de coopération, elle instaure avec Inès une relecture des trois fiches, de leur compréhension et de la résolution effectuée avec son « élève ». Ici, malgré l'absence de tutoré, elle en fait de même en jouant les deux rôles par intermittence.

b) Différences et évolutions constatées

Beaucoup d'éléments constatés dans la séance 5 sont déjà présents dans la séance 1 mais ils se renforcent pour devenir des **fonctionnements prépondérants** : le jeu de rôle entre un tuteur et un tutoré fictif, la décomposition de l'action en trois temps distincts, la verbalisation, les nombreux comptages...

La coopération avec Inès semble ici avoir confirmé des comportements déjà présents mais moins marqués, en particulier au niveau du comptage à haute voix où Mounia, dans la séance 5, refait à plusieurs reprises chaque dénombrement d'ensemble. Mounia semble ici avoir pris de l'assurance dans les séances en coopération et prend son rôle de tutrice à cœur même lorsqu'il s'agit d'un jeu de rôle avec elle-même.

c) Sources possibles des évolutions dans les séances en coopération

Dans les séances en coopération, Mounia débute en laissant Inès faire des dénombrements elle-même puis, dans un deuxième temps, elle tient le crayon et demande à Inès de compter puis, après quelques essais redonne le crayon à Inès et guide celui-ci pour aider Inès. Ce simple petit constat est à l'image de la coopération. Mounia **reproduit le fonctionnement de ses enseignants** et cherche à aider tout en ayant le souci d'amener Inès à l'autonomie. Elle guide donc, montre, oriente mais ne donne pas les solutions au niveau de la résolution mathématique. Elle guide cependant Inès dans son mode de décomposition de la tâche l'amenant à prendre un temps de déduction, un temps de recopiage et un temps de résolution.

Mounia utilise aussi **beaucoup d'outils** qu'elle puise dans le comportement de ses enseignants. Elle félicite et encourage Inès après avoir fini la première fiche, elle incite Inès à se remémorer le mode de déduction qu'elle a utilisé dans la fiche 1 lorsque Inès rencontre une difficulté pour comprendre ce qui lui est demandé dans la fiche 2... Mounia aide et garde sans cesse un regard

sur ce que fait Inès, elle est sans cesse en train de regarder par-dessus son épaule lorsqu'elle travaille.

Lors de la 3^{ème} fiche et ce, dans deux moments de coopération, Mounia change d'attitude en demandant à Inès de « se débrouiller » toute seule. **Elle l'incite ici à un dépassement**, recherchant l'autonomie d'Inès. Elle dit : « Tu fais cette fiche seule et je corrige après. Non, je ne t'aide pas ! » mais elle garde un regard bienveillant et vient « au secours » d'Inès dès que celle-ci se sent en difficulté en lui proposant des démarches à accomplir pour sortir de la situation (« Recompte les paquets », « Regarde des deux côtés »...).

d) Conclusion concernant la dyade

Le fonctionnement de cette dyade est assez particulier. Nous rejoindrons ici le fonctionnement du groupe 1 Laetitia-Acelya dans ce qui est de la coopération mais cette dyade a la particularité du fonctionnement de Mounia lorsqu'elle est seule face à la caméra. Nous faisons ici la supposition que Mounia, ayant déjà, à de nombreuses reprises, expérimenté l'apprentissage en situation dyadique, y a progressivement perçu l'intérêt que notre hypothèse de travail conçoit. La reformulation d'un acquis à un autre enfant, dans une situation d'apprentissage dyadique aurait pour conséquence **le passage de l'inter à l'intra-psychique de cet acquis**. Mounia semble ici pousser plus loin le raisonnement en mettant en place un jeu de rôle où elle s'explique à elle-même l'apprentissage à réaliser. Nous trouvons ce fonctionnement particulièrement interpellant. Nous en reparlerons dans la discussion.

En conclusion, ces analyses des données filmées ont pu, partiellement, confondre notre hypothèse de travail. Certaines dyades nous ont semblé plus pertinentes et plus propices aux apprentissages que d'autres, mais au final, nous constatons que chaque enfant tuteur a progressé, parfois légèrement par rapport au point de départ de la recherche, sans forcément venir confirmer complètement notre hypothèse. Il est donc temps, à présent, d'interpréter et de discuter plus finement l'ensemble de ces résultats.

Chapitre 5 : Interprétations des résultats

Après avoir analysé l'ensemble de nos images, il reste une étape essentielle à notre recherche : **l'interprétation et la discussion des résultats**. Dans ce travail, nous avons, rappelons-le, la volonté d'associer les théories de l'apprentissage de Lev Vygotski et la pratique de Célestin Freinet. Nous proposons dès lors d'envisager ce dernier chapitre et d'interpréter nos données selon deux axes distincts mais complémentaires. Concrètement, dans un **premier temps**, nous interpréterons nos résultats en référence aux notions théoriques propre à **la pédagogie Freinet** et ce, afin de déterminer si le contexte général est propice aux apprentissages. Dans un **deuxième temps**, nous discuterons des résultats au regard **des théories de Vygotski** afin d'éclairer notre hypothèse de travail. Nous envisagerons, bien entendu, les **limites** principales, les **implications** pratiques et des **perspectives** plus globales.

En introduction à cette discussion, il nous paraît primordial de mettre en évidence **une tension** qui nous aura accompagné tout au long de la réalisation de ce travail. Si au départ, **le lien entre les deux cadres théoriques utilisés** n'était qu'une intuition personnelle, il ne nous semble pas que l'on puisse au final dépasser cette **simple intuition**. Le cadre théorique de l'apprentissage selon Lev Vygotski a pris tout au long du parcours de plus en plus d'importance. Il permet une compréhension fine, des constatations claires, une vision dénuée de toute implication partisane. Il s'avère, à nos yeux, au final que le cadre théorique que fournit la pratique du mouvement Freinet est bien moins stable, est sujet à interprétations, à une action militante ou au contraire à un combat anti-Freinet... mais n'est pas, malgré certains travaux de Freinet ou de ses successeurs, un cadre théorique au même titre que celui de Lev Vygotsky. Il ne peut se concevoir comme un modèle d'enseignement, comme une théorie de l'éducation mais comme une perception commune d'un ensemble d'enseignants ayant tout d'abord une vision différente d'une société à construire et d'une forme d'enseignement pour y parvenir.

Nous faisons donc le constat que **l'on ne peut mettre sur un même pied** notre chapitre 1 et notre chapitre 2, comme l'on ne pourra pas, dans ce qui suit, mettre les intuitions concernant la pédagogie Freinet dans ce travail sur le même plan que les constatations quant aux théories de Lev Vygotski. Toutefois, nous restons convaincus que les résultats d'une telle recherche, menée dans

une classe qui pratique au quotidien la pédagogie Freinet, seront fondamentalement différents. Voici sans aucun doute, **la plus grande limite de ce travail**.

Nous pourrions dès lors en ce début de dernier chapitre rappeler tout d'abord la réelle hypothèse de ce travail : « dans une situation dyadique d'apprentissage, le tuteur apprend en remobilisant des acquis socialement construits lui permettant de faire sien cet apprentissage (passage de l'inter à l'intra-psychique) ». En réalité, il existait aussi, pour nous, une hypothèse de recherche plus militante, plus affective qui voulait pouvoir démontrer le lien entre les théories de Lev Vygotski et les pratiques de Celestin Freinet.

Découvrons à présent nos principales interprétations.

1. **Le contexte de la classe coopérative Freinet a-t-il été propice aux apprentissages ?**

Au début de cette recherche, nous pensions aborder les deux cadres théoriques en question sur un pied d'égalité, en essayant de rejoindre les théories de Vygotsky et les **pratiques de Freinet**. Il s'est très vite constaté qu'au fur et à mesure du travail, le cadre théorique apporté par Vygotski prenait de plus en plus d'importance, les aspects provenant des recherches du mouvement Freinet devenant peu à peu **l'environnement de ce travail** bien plus que le cœur de celui-ci. Il nous apparaît cependant qu'il nous faut insister sur l'importance de cet environnement et sur les trois types d'outils que nous avons définis dans notre partie théorique. Sans ces aspects purement issus de la pédagogie Freinet, cette recherche n'aurait que peu de sens. Nous insistons sur la l'importance fondamentale de **cet environnement qui permet l'apprentissage**.

L'outil-matériel dans cette recherche se retrouve bien plus dans les dyades ayant travaillé sur le fichier mathématique que sur la rédaction du texte libre mais l'on y retrouve un matériel spécifique propre à la classe « Freinet » : le fichier autocorrectif de numération, le matériel de comptage utilisé, le cahier d'écrivain pour la rédaction du texte libre, la farde de textes choisis, le dictionnaire Eureka ... sont des **éléments matériels de cette pédagogie « matérialiste »** définie au chapitre 2.

Notre recherche ensuite a utilisé **deux techniques-outils** propres à la pédagogie Freinet : le texte libre et le fichier autocorrectif. Il ne s'agit plus là d'un matériel spécifique mais bien d'une technique pédagogique mise en place par Freinet et ses camarades pour « faire la classe autrement ». Ces deux techniques, largement utilisées par les praticiens Freinet, sont des

fondamentaux de cette pédagogie. Comme souvent en pédagogie Freinet leur usage induit une suite de valeurs que nous avons dénommées **valeurs-outils** dans notre partie théorique. Mettre en place la technique du texte libre dans une classe suppose que l'on va faire une place à la libre expression de l'enfant, que la vie hors temps scolaire aura un lien avec la vie scolaire de l'enfant, que le texte sera diffusé vers d'autres lecteurs... L'usage du fichier autocorrectif de numération est lié lui-aussi à une série de valeurs outils : la liberté de pouvoir choisir son travail, la confiance en l'enfant qui s'auto-corrige, l'autonomie de celui-ci face à ses apprentissages... Ces **trois notions** d'outils, telles que définies dans la partie théorique, semblent trouver une nouvelle lumière par **leur présence dans le fonctionnement même des moments dyadiques filmés et analysés.**

Le deuxième aspect que nous avons envie d'aborder, est l'importance du **nombre de conflits cognitifs** qu'engendrent la situation de travail individuel et en particulier le travail en dyade. Il apparaît au vu des vidéos et en particulier dans les deux dyades ayant travaillé sur les mathématiques que les outils mis en place, la structure de travail individuel propre à la classe Freinet sont source d'un nombre incalculable de conflits cognitifs entre l'enfant et les outils employés, entre enfants, et entre l'enfant et son enseignant. Le cadre mis en place, les relations entre les acteurs promeuvent le conflit. Dans une classe traditionnelle, beaucoup d'éléments de vie empêchent le conflit ; le savoir absolu de l'adulte, l'absence de réelle coopération entre enfant, la présence d'un savoir « à mémoriser » avant d'avoir pu le construire... sont tous des freins à l'apparition de conflits cognitifs. Le climat de classe, la recherche d'une absence de jugement, l'importance-même du tâtonnement expérimental, nous apparaissent comme **des éléments libérateurs du conflit** ; l'enfant ne risque pas d'être jugé pour une erreur qui n'est ici qu'une étape de son apprentissage, qu'un éventuel déclencheur de conflit cognitif. Ces éléments sont également **présents dans les moments dyadiques observés.**

Ce cadre de travail qu'est la pédagogie Freinet dans ce travail n'est pas si anodin qu'il n'y paraît. Aurait-on eu les mêmes résultats, les mêmes échanges entre enfants dans les quatre dyades si les enfants n'avaient eu l'habitude, dans leur vie de classe au quotidien, d'avoir une valeur commune de l'entraide ? Auraient-ils collaboré de la même manière si l'attention aux plus petits, aux plus faibles n'était pas une valeur-outil quotidienne dans la classe ? Nous en doutons. C'est ici l'un des aspects les plus intéressants, selon nous, de cette recherche et c'est en cela que **le cadre de la pédagogie Freinet a une grande importance.** Nous avons observé des dyades dans une séquence d'apprentissage au regard des théories de Lev Vygotski mais tout l'intérêt pour nous est de l'avoir

fait dans un climat de travail particulier, avec des enfants ayant un vécu scolaire particulier, celui d'une classe coopérative en pédagogie Freinet.

Une des notions les plus perceptibles dans les images, s'avère être celle de **la puissance de vie**. Mounia, Jaouad, Laetitia, Thomas, Inès, Amine, ... n'apprennent pas pour l'adulte, pour un bulletin, pour une récompense, pour une note... Ils sont purement dans **la recherche d'une augmentation de leur potentiel de vie**, de leurs facultés propres. Ils n'ont pour seule motivation que celle de « grandir », de pouvoir faire quelque chose de plus. Nous percevons cependant clairement cette envie, ce bouillonnement qui ne demande qu'à s'exprimer que ce soit dans la précipitation de Jaouad, dans la prévenance de Laetitia ou dans le dédoublement de personnage de Mounia. Voici encore un point où Vygotski et Freinet sont complémentaires : **Vygotski** apporte la manière d'apprendre, l'historique d'un nouvel acquis. **Freinet** y apporte la motivation par la notion de puissance de vie qui pousse l'enfant vers un potentiel plus élevé et non par une motivation apportée par l'adulte.

L'importance de la parole dans la pédagogie Freinet aurait dû être dans ce travail particulièrement présent dans les moments de travail en coopération. Il s'est avéré aussi très vite qu'elle l'était aussi entre l'enfant et l'enseignant dans les séances 1 et 5. Nous pensons que cette présence illustre aussi une autre notion abordée au début de ce travail, **celle de la confiance**. Un des points interpellant de la recherche est la reproduction de certains aspects des dialogues enseignant-enseigné au sein des échanges dans les dyades. La manière d'aider l'autre sans réfléchir pour lui, sans lui donner les réponses, en le guidant sans le diriger dans une seule voie de résolution, devient peu à peu un **fonctionnement de classe** que l'on retrouve aussi bien dans l'aide apportée par l'enseignant que dans celle apportée par les tuteurs. L'importance de l'outil « langage » est aussi présent dans les dialogues qui se déroulent avec les petits de maternelle. Ces enfants soutiennent parfois comme Amine ou Louis des dialogues construits sur la tâche à effectuer ce qu'ils n'étaient pas du tout à même de faire en début d'année.

Revenons enfin pour conclure cette première analyse consacrée au cadre théorique de la pédagogie Freinet à **l'importance de la structure ici de la classe multi-âges** et de **la structure coopérative** de la classe. L'instauration d'une structure verticale dans la formation des classes n'est pas une technique Freinet à proprement parler mais depuis quelques années ce type de structure verticale devient de plus en plus courant dans les classes Freinet. Pourquoi ? Nous reprenons **la notion de dissipation des apprentissages** évoqués par B. Collot et expliqué dans la partie théorique. Elle

apparaît dans les échanges où le tuteur devient lui aussi vecteur d'apprentissage. Nous faisons le constat que deux dyades auront été particulièrement porteuses pour les petits, celle de Laetitia et d'Acelya et celle de Mounia et Inès. Dans les deux dyades de garçons, des éléments que nous expliquerons ci-dessous ont perturbé la coopération mais nous faisons au final le constat que les deux membres du groupe ont malgré tout progressé même si ce n'est pas aussi abouti dans ces deux groupes là.

La **structure de la classe 5/8** a, dans ce cas, permis ce type d'apprentissage où tout ne vient pas du seul enseignant mais où le groupe apporte aussi à chaque individu. L'aide qu'apporte le plus grand et qui permet dans chaque dyade de progresser que ce soit de manière générale dans la complexité d'un apprentissage telle que la rédaction du texte libre (Laetitia-Acelya) ou plus modestement dans l'utilisation de la farde de lecture dans les moments de rédaction du texte libre (Thomas-Louis), que ce soit dans la complexité de l'utilisation d'un fichier mathématique mêlant des aspects d'apprentissage de gestion, de notions mathématique et de présentation du travail (Mounia-Inès) ou plus simplement dans le seul aspect mathématique de l'apprentissage, **chaque dyade a progressé à son niveau avec ses armes et ses défauts**. Il n'en aurait pas été de même si les enfants avaient fait partie d'entités de classes différentes. Le grand est ici motivé par l'envie de faire progresser un enfant de son groupe classe même si celui-ci ne fait pas partie de son groupe d'âge. C'est un enfant avec lequel il vit au quotidien avec lequel il a tissé des liens affectifs. Il n'en serait pas de même si Mounia, élève d'une classique classe de deuxième avait été envoyée pour aider la petite Inès dans une classe tout aussi classique de 3^{ème} maternelle. C'est la vie commune du groupe, la construction d'un « patrimoine commun » tout au long de l'année qui instaure un lien affectif qui est capital dans les images des dyades.

La structure multi-âges de la classe mise en évidence dans ce travail est un choix important au niveau des apprentissages. Cette structure va **induire l'approche des apprentissages** selon les théories de Lev Vygotski, l'apprentissage social, la double notion de zone proximale de développement semble être des arguments d'une défense de la structure verticale des classes. La structure de la classe verticale ne se conçoit que difficilement dans une pédagogie autre que celle de Freinet. Elle ne se met en place que par pure obligation dans les classes uniques et est en passe de disparaître avec les dernières écoles de village. La classe verticale impose une organisation de la classe différente et oblige quelque part l'enseignant à sortir d'une tradition pour rechercher d'autres fonctionnements. Il nous reste dès lors à quitter cet environnement propre à cette recherche dont nous n'aurons eu de cesse de démontrer l'importance sans arriver à en démontrer le

rôle primordial, pour nous centrer sur l'interprétation de nos résultats au regard du cadre théorique de Lev Vygotski.

2. Le travail en dyade tuteur-tutoré illustre-t-il les théories de Lev Vygotski ?

Il nous semble ici opportun de rappeler **l'hypothèse de départ** : « dans une situation dyadique d'apprentissage, le tuteur apprend en remobilisant des acquis socialement construits lui permettant de faire sien cet apprentissage (passage de l'inter à l'intra-psychique) ». Au-delà de notre hypothèse, il nous semble cependant aussi important en fonction de chaque dyade d'aborder **d'autres éléments de la théorie de Lev Vygotski** : l'importance de la vie de l'enfant dans l'aspect du sens des apprentissages, l'importance de l'autre comme catalyseur d'apprentissage, l'importance du langage comme l'outil de médiation par excellence, la place de l'intériorisation de l'action et du langage egocentrique, le redoublement de l'expérience et la notion de double zone proximale de développement. Nous reprendrons donc ici dyade par dyade notre interprétation des résultats.

2.1. Le travail autour du texte libre

Dans la dyade formée par Laetitia et Acelya, nous avons fait le constat que Laetitia progressait énormément entre la séance 1 et 5. Elle montrait une aisance à l'écriture de son texte libre dans la séance 5 qui se traduisait par un gain de temps de plus de 10 minutes entre les deux séances. Nous faisons le constat que Laetitia et Acelya représentaient la dyade parfaite pour une telle recherche. Laetitia ayant beaucoup d'aisance en lecture et en écriture ne pouvait qu'être **prête à un passage** de nombreux apprentissages de l'Ecri-Lecture **de l'inter à l'intra-psychique**. Elle montre ainsi dans la séance 5 une absence quasi-totale de recours à sa farde de texte : **l'outil de médiation** est devenu obsolète, elle utilise les unités sémantiques connues sans avoir besoin d'un pair ou d'un outil pour le faire. Laetitia montrait aussi encore quelques besoins d'une validation des démarches dans une relation d'apprentissage lorsqu'elle utilisait le dictionnaire et le redoublement de l'expérience « recherche au dictionnaire » avec Acelya lui a permis de pouvoir être autonome.

Si Laetitia est l'exemple phare de l'évolution dans cette recherche, nous avons tout de même envie de mettre un sérieux bémol à cette évolution un peu trop remarquable. Il nous semble en effet que Laetitia peut, au vu de ce que nous connaissons de sa personnalité, avoir été un peu dérangée dans la première séance par la présence de la caméra et s'être affranchie de cette gêne par les

expériences successives. Si l'on fait fi de cette réserve, nous avons cependant pour nous une dyade où chacun est au moment idéal pour l'apprentissage. Acelya est juste **disponible aux apprentissages** concernant le texte libre et prête à apprendre dans une relation tuteur-tutorée, juste **prête à entrer dans sa zone proximale de développement** et Laetitia est, elle, juste prête à sortir de sa zone proximale de développement pour ne plus avoir besoin de l'autre pour faire et pouvoir s'affranchir de l'aide pour faire sien ces apprentissages et **passer de l'inter à l'intra psychique**. *L'autre*, Acelya, aurait dès lors été pour elle le **catalyseur de ce passage** ? Il nous semble cependant que Laetitia n'avait pas besoin d'une telle coopération au départ pour progresser ainsi mais il s'avère que c'est tout de même au cours des trois semaines de cette recherche que Laetitia a progressé différemment dans ses apprentissages et ce, aussi pour des matières autres que celles de l'Écri-lecture. Ce dernier aspect de l'évolution de cette dyade semble donc faire écho à la **notion de porosité des apprentissages** qu'évoque Nicolas Go ou Bernard Collot (Collot, 203). Cette **première dyade confirme donc pleinement l'hypothèse de départ**.

La deuxième dyade ayant travaillé sur la rédaction du texte libre, Thomas et Louis, ne fut pas un choix aussi heureux. Cette paire, au final, questionne pour nous **la pertinence de classe multi-âges à deux niveaux**. Thomas étant en 1^{ère} année, Louis étant un petit garçon de 3^{ème} maternelle très éveillé, la distance entre eux deux dans leurs connaissances de base en Écri-lecture peut paraître trop proche. Si dans d'autres domaines, cette dyade fonctionne pour diverses tâches et apprentissages en classe, il apparaît qu'elle ne formait pas une équipe intéressante pour cette recherche. Si Louis peut être considéré comme **étant dans la zone proximale de développement** pour pouvoir, avec l'aide d'un « grand » écrire son texte libre seul, Thomas a encore énormément besoin de redoublements de l'expérience pour pouvoir **sortir de sa propre zone proximale de développement**. Nous avons tout d'abord estimé qu'il n'y parviendrait pas pour certains apprentissages comme celui de l'utilisation du dictionnaire pour, au final, nous rendre compte qu'il n'avait tout simplement pas acquis en une année, l'expérience, **le langage egocentrique** nécessaire pour faire de ses connaissances socialement acquises des compétences propres par le passage de celles-ci dans l'intra-psychique. Il ne pouvait encore faire sien des acquis si récemment construits socialement. Il y a dans ce constat un lien à faire avec les études concernant les classes multi-âges et préconisant un minimum de trois niveaux regroupés pour que cette formation des classes soit positive. Nous émettons dès lors l'idée que s'il faut trois niveaux, c'est pour que les enfants tuteurs puissent, pour les mêmes apprentissages, en être à l'étape de la seconde zone proximale de développement permettant le passage de l'inter à l'intra-psychique des acquis que les tutorés eux peuvent aborder dans leur zone proximale de développement initiale. Il faut donc au

final que les « grands » puissent faire « leur » les apprentissages que les « petits » sont capables d'apprendre socialement. Il est cependant à noter que les regroupements d'années sont totalement en inadéquation avec l'évolution de chaque enfant et là où la paire Thomas – Louis n'avait sans doute pas assez de distance dans cet apprentissage pour faire progresser les deux éléments de la dyade, Laetitia et Acelya, elles, aussi séparées par une seule année officiellement (2^{ème} et 1^{ère} année) nous apparaissent comme ayant la distance adéquate pour progresser de concert.

Il pourrait aussi y avoir **deux autres explications** au non fonctionnement de cette dyade par rapport à l'hypothèse de départ et au cadre théorique de Vygotski. Thomas n'aurait pas eu tout simplement un redoublement **d'expérience suffisante** de l'écriture du texte libre pour qu'il puisse accéder à une autonomie dans ce domaine comme l'a fait Laetitia avec une trentaine de moment d'écriture de textes supplémentaires (une année de pratique du texte libre). **La timidité** de Thomas peut aussi être un facteur de différence entre les deux dyades, Thomas maîtrise moins l'outil de **médiation « langage »** que Laetitia et reste souvent taiseux lorsque Louis ne le sollicite pas.

Revenons enfin sur **l'outil texte libre** qui dans un premier temps nous est parfois apparu comme trop complexe pour être abordé dans une recherche, multipliant à l'envi, les paramètres, les actions demandées, la complexité orthographique éventuelle... Au final, **cette complexité** fait pour nous partie d'un **réel apprentissage** et la technique du texte libre convenait parfaitement à cette recherche. Il nous semble cependant dommage de n'avoir pu multiplier les dyades et de n'avoir pu comparer qu'une dyade « très illustrante » de l'hypothèse au point d'en devenir caricaturale et d'une autre n'ayant pas pu confirmer cette première vision par un choix un peu hasardeux. Nous avons parfois multiplié à l'envi les paramètres dans le choix des dyades ce qui au final est préjudiciable car amenant à des comparaisons de choses totalement différentes. Nous aurions du sans doute pouvoir constituer des dyades toutes formées d'un tuteur de 2^{ème} année et d'un tuteur de 3^{ème} maternelle.

2.2. Le travail autour du fichier mathématique

Dans les deux dyades ayant travaillé sur le fichier mathématique de numération, la première équipe, Jaouad-Amine, est celle qui pose le plus de questions en fonction de l'hypothèse de travail. Jaouad est en 2^{ème} année, a les capacités suffisantes en mathématique pour faire sien l'utilisation du fichier et malgré le travail régulier de la dyade, il y a très **peu d'évolution** entre la séance 1 et 5. Nous voulons tout d'abord séparer deux aspects de l'apprentissage de l'utilisation

du fichier : l'aspect purement de compréhension mathématique et l'aspect d'utilisation même du fichier et de la déduction de la structure de l'exercice qui en découle. Si Jaouad se montre bien plus assuré dans ses démarches mathématiques de résolution des fiches durant la séance 5 que durant la séance initiale, il ne progresse pas au niveau de l'utilisation même du fichier. Il est surtout bien trop impulsif dans sa déduction de ce qui lui est demandé. Il répète ainsi les mêmes erreurs de précipitation dans la séance 5 que dans la séance 1. Il est cependant à constater que durant les séances en coopération avec Amine, le fait d'expliquer le procédé de déduction de l'exercice lui impose un temps de réflexion plus long vu la présence du petit et qu'il n'est dès lors pas en difficulté dans ces séances. Nous aurions pu dès lors espérer que la collaboration soit profitable à Jaouad et qu'il puisse dès lors assurer son travail et sa réflexion. Il n'en est malheureusement rien et Jaouad doit à nouveau s'y reprendre à trois fois pour finalement comprendre ce qu'il doit faire dans chaque exercice. Il est interpellant de voir Jaouad **conseiller dans les séances coopératives** à Amine de prendre son temps, de regarder calmement les deux côtés de la fiche avant de se lancer tête baissée dans la résolution alors que lui-même ne fait aucun travail de déduction face à une nouvelle fiche et fonce sans cesse tête baissée sur de fausses pistes. Jaouad est pourtant totalement **prêt pour nous à passer d'une résolution médiatisée par l'adulte à une déduction seule**. Nous expliquerions ce manque d'évolution par un aspect affectif. Jaouad veut faire plaisir à son enseignant en répondant vite pour sa recherche, pas pour se montrer plus rapide mais pour que « dans son esprit » le travail de l'enseignant soit « meilleur ». Il veut donc trop bien faire et rend malheureusement la dyade un peu caduque.

La dernière dyade est comme la toute première assez exemplative. Nous en avons déjà un peu parlé dans l'analyse mais Mounia donne parfois l'impression dans la séance 5 de se dédoubler en un tuteur et une tutoré qui se répondent et se questionnent. Mounia a depuis longtemps exploité pleinement **les possibilités de relation et de travail dans un groupe 5/8**. Elle a été énormément en demande d'aide en 3^{ème} maternelle et en début de 1^{ère} puis, a changé de rôle et a souvent joué la tutrice (voir l'institutrice) de remplacement. Elle prend aussi lorsqu'elle joue le rôle du tuteur, des attitudes, des expressions, des tics de son enseignant qu'elle reproduit. Il existe bien une différence entre les séances 1 et 5 mais c'est particulièrement cette **volonté de tout verbaliser** et ces moments de dédoublement de l'apprenant dans le jeu spontané qui nous pose question dans cette dyade. Mounia est parfaitement **passée dans l'intra-psychique** et maîtrise totalement la réalisation des fiches mais sa pratique du tutorat transforme ce qui chez Laetitia se traduit par un travail totalement silencieux, en une logorrhée verbale entre deux Mounia au travail. Mounia paraît illustrer ici deux éléments de la théorie de Vygotski : tout d'abord **le langage egocentrique**

qui chez elle devient une explication à haute voix de toutes ses actions, de toutes ses pensées...et elle semble avoir tellement fait sienne la notion de « **l'autre catalyseur de mon apprentissage** » qu'elle se crée un autre lorsqu'elle travaille seule pour progresser de la même manière dans ses apprentissages. Mounia **démontre donc l'hypothèse de ce travail** et par les images, en décuple le propos.

Il est interpellant de voir que les deux dyades de filles ont mieux correspondu dans tous les aspects de l'apprentissage à l'hypothèse de travail que les deux dyades de garçons. Nous pourrions émettre l'hypothèse que les filles, matures plus tôt pour les apprentissages passent plus facilement dans cette phase de **sortie de la zone proximale de développement** pour faire « leur » ces apprentissages mais nous pensons plutôt qu'il s'agit simplement d'un choix différent dans les dyades de filles et celles des garçons. Thomas est tout d'abord plus jeune et Jaouad est aussi plus immature et moins « scolaire » que Laetitia et Mounia. Il s'avère donc que nous avons fait des choix différents pour les filles et les garçons.

3. LIMITES ET PERSPECTIVES

Au final, il nous semble que cette dernière remarque rejoint la plus **importante limite** que nous donnerions à ce travail. En travaillant sur seulement 4 dyades (8 h de film au total), il nous apparaît que nous aurions du faire **le choix de 4 dyades** les moins disparates possibles. C'est tout le contraire que nous avons fait, jouant sur les différences d'âges, de niveaux scolaires, de dynamisme dans le groupe. Nous aurions pu faire des choix plus homogènes ayant permis plus de comparaison et l'absence d'une dyade telle que celle de Thomas et de Louis qui pour des raisons de particularité d'âge nous semble totalement différente.

Nous aurions dû aussi nous centrer sur **une seule technique** et en l'occurrence sur la plus porteuse dans le cadre d'une complexité d'apprentissage propre à la pédagogie Freinet, c'est-à-dire celle du texte libre. Nous aurions pu dès lors avoir 4 dyades ayant travaillé le même apprentissage et l'absence de résultats probants comme pour la dyade Thomas-Louis n'aurait pas rendu la recherche totalement déséquilibrée. La multiplication de dyades aurait aussi permis une plus grande disparité de comportements qui sur cette recherche semble loin d'atteindre une saturation des résultats possibles.

Enfin, dans une situation idéale, nous aurions aimé pouvoir réaliser nos prises de vue réellement dans **une situation de vie de classe non artificielle** mais cela nécessite la présence d'un

caméraman et d'un matériel de prise de son professionnel pour pouvoir capter les échanges malgré d'autres bruits de la classe. Il aurait été plus intéressant pour profiter pleinement d'un environnement Freinet de ne pas devoir avoir recours à des situations artificielles hors cadre habituel de la classe. Nous aurions pu sans doute éviter certains écueils dus aux aspects inhabituels du moment de travail et rester dans l'autonomie et plus proche du choix d'activités des enfants comme cela se passe normalement en classe quotidiennement.

A la fin de ce travail, quelles sont pour nous **les perspectives** qu'il ouvre, les prolongements éventuels ? Nous aurions tendance à ne pas considérer que ce travail en particulier mais bien l'ensemble de notre parcours Fopa, même si le mémoire, sa construction, sa réalisation en auront été une étape importante. Les perspectives par rapport au sujet de ce travail, nous les vivons déjà au quotidien puisque nous travaillons dans une classe multi-âges et que le travail en dyade et en coopération y est quotidien. Au début de ce travail, nous espérions aussi pouvoir par son biais soutenir **l'instauration de nouvelles classes multi-âges** dans le degré supérieur dans les classes 8-10. Malheureusement, ce projet, après deux années seulement d'existence, ne sera pas reconduit l'an prochain. Les arguments pour soutenir un tel projet arrivent donc un peu tard.

Personnellement, nous aimerions pouvoir, un jour, participer à un projet plus large de classe unique comme est en train de le mettre en place une école de la ville de Gand : **une seule et unique classe de 6 à 12 ans**, de l'apprentissage de la lecture au CEB, un beau programme qui ne semble pas inimaginable au vu des résultats de cette recherche.

Nous faisons aussi le constat que les apports des cours de la Fopa, et notamment, une nouvelle manière d'étayer les travaux et les positions personnelles, nous ont permis déjà depuis deux ans de **prendre un positionnement différent** et, au sein de notre établissement et, dans notre vie militante. Les perspectives de poursuite de la réflexion sont déjà bien présentes puisque nous coordonnons déjà les « mercredis Freinet » du mouvement Education populaire et que dès septembre nous coordonnerons une nouvelle formation « Démarrer en pédagogie Freinet ».

Conclusion générale

Nous voici arrivé au terme de ce travail. Dans un premier temps, nous aurions envie de revenir sur deux temps importants de la construction de ce travail qui en font le corps mais aussi les limites. Tout d'abord, l'idée de départ qui, sans avoir été toujours énoncée clairement, voulait voir se dessiner un parallèle entre les théories de l'apprentissage de Lev Vygotski et les pratiques de la méthode naturelle d'apprentissage de Célestin Freinet. Au terme de ce travail, nous pouvons supposer que nous avons par certains aspects pu faire certains liens mais qu'au final cet idéal n'était pas un but atteignable et il semble même que croiser une théorie et une pratique co-construite comme celle de Freinet ne peut être qu'un but de recherche ou d'argumentation mais qu'aucun lien scientifique, objectivable, ne démontrera une pensée commune.

Le deuxième temps qui a marqué la composition de ce travail est la construction lente des hypothèses de travail. Si le travail s'entame sur une intuition, il a fallu peu à peu donner un cadre à la recherche et réduire le champ de travail pour en arriver à une hypothèse de travail qui pouvait être travaillée dans un dispositif de recherche. Il y a eu ensuite divers choix qui se sont révélés parfois complexes mais qui ont aussi été porteurs pour notre recherche : le choix de l'outil vidéo, le choix des dyades, le choix du cadre de recherche... ont apporté des limites mais ont aussi apporté une richesse d'idées et de voies de travail.

Nous aimerions revenir sur la notion de distanciation qui est naturellement une question à se poser lorsque la recherche se déroule dans la propre classe de l'enseignant. Nous aurions tendance à affirmer que la distanciation est plus une posture à prendre qu'une distance à mettre dans le cas de praticiens comme le sont les étudiants de la Fopa. Nous avons envie de suivre ici le conseil aussi bien de Vygotski que de Freinet, celui de ne pas se couper de la vie, d'amener l'apprentissage, l'enseignement, « par la vie, pour la vie » comme l'affirme Freinet. Il nous apparaît qu'aucun chercheur ne peut avoir la connaissance d'un enseignant de terrain ayant vécu trois années scolaires avec certains enfants. Il peut effectivement s'avérer plus facile de prendre une position

de recul plus distancié dans d'autres objets de recherche ; ici en l'occurrence, nous n'avons pas trouvé qu'il nous était difficile à certains moments de quitter notre casquette d'enseignant pour endosser celle de chercheur, la distance était simplement le positionnement par rapport à la caméra, lorsque nous étions à côté de la caméra, nous étions enseignant aidant l'enfant dans sa démarche, lorsque nous étions derrière la caméra ou devant les images filmées, le regard était tout différent.

La partie empirique du travail fut source de réelles confirmations mais aussi de déceptions. Le choix des dyades, la trop grande disparité de profils de celles-ci nous a cependant éloigné d'un résultat plus satisfaisant. Si deux dyades ont pu confirmer l'hypothèse de travail, les deux autres, pour différentes raisons que nous avons pu analyser n'ont pas confirmé notre hypothèse.

Au terme de ce travail qui marque aussi la fin de notre parcours à la Fopa, nous sommes pleinement satisfait du parcours effectué. Il est pour nous double, le mémoire étant à lui seul une démarche de plus d'une année et particulièrement constructive. L'ensemble des cours et du programme Fopa a lui aussi provoqué des évolutions, l'implication dans l'organisation des formations du mouvement Freinet, une évolution importante de notre place au sein de notre équipe de travail depuis deux ans, sont bien sûr les résultantes du parcours à la Fopa et d'une construction particulière de ce travail. Il nous semble néanmoins important de préciser que la Fopa reste, selon nous, non une formation initiale mais un multiplicateur d'acquis qui nous a apporté, au cours de ces trois années, un regard plus acéré sur le monde de l'éducation.

Bibliographie

Ouvrages généraux sur l'apprentissage

- ALLAL L., MOTTIR LOPEZ L., (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck
- BAUDRIT A. , (1997), *Apprendre à deux : études psychosociales de situation dyadique*, PUF l'éducateur, Paris
- BAUDRIT A. , (2007), *Relations d'aide entre élèves à l'école*, De Boeck, Bruxelles
- BAUDRIT A. , (2007), *L'apprentissage coopératif – origines et évolution d'une méthode pédagogique*, 2^{ème} édition, De Boeck, Bruxelles
- BAUDRIT A. ,(2007), *L'apprentissage collaboratif – Plus qu'une méthode collective*, De Boeck, Bruxelles
- BERTRAND Y,(1988)., *Théories contemporaines de l'éducation*, 4^{ème} édition, Chronique sociale, Lyon
- CHAPELLE G. (2006), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : PUF (collection « Apprendre »)
- CHAIKLIN, (2009) [titre de l'article à ajouter](#) in Kazulin (2009)
- DUPRIEZ V., DRAELANTS H., (2003), *Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*, in Les cahiers du Girsef, N°24, octobre 2003
- DUPRIEZ V., (2010), *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*, UNESCO, Paris
- GRANDGUILLOT M. , (1993), *Enseigner en classe hétérogène*, collection Nouvelles approches, Hachette éducation
- GREFF E., KOKYN J. , (1993), *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux*, Retz, 1999
- MEIRIEU P. (1989), *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ? Tome I*, Lyon, Chronique sociale.
- MEIRIEU P. , (1993), *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? Tome II*, Lyon, Chronique sociale
- PERRENOUD, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- RANCIERE J. (1987), *Le maître ignorant*, Paris, Fayard collection 10/18
- RAYNAL F. et RIEUNIER A. , (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF

Ouvrages concernant la théorie de Lev Vygotski

- BARTH B.M., (2001), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz
- BARTH B.M., (2002), *Le savoir en construction*, Retz
- BROSSARD M., (2004), *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*, Septentrion presses universitaire,

BROSSARD M., (2008), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Presses universitaires de Bordeaux,
 CLOT Y., sous la dir. de, (2002), *Avec Vygotski, La dispute*, Paris
 FRENAY M.,(1994) , *Apprentissage et transfert dans un contexte un contexte universitaire*, université catholique de Louvain, Louvai-la-Neuve.
 GARNIER C. et BEDNARZ N., (2009), *Après Vygotski et Piaget*, de Boeck, Bruxelles
 KOZULIN A, et al., (2003), *Vygotski et l'éducation, apprentissages, développement et contextes culturels*, Retz
 PALINCSAR & BROWN,
 SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J.-P.,(1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.
 VANDENPLAS, C. (2006), *Apprendre avec autrui tout au long de sa vie : la zone de développement proximal revisitée* in Bourgeois, E.
 VERGNAUD G., (2000), *Lev Vygotski, pédagogue et penseur pour notre temps*, Hachette Education,
 VYGOTSKI, L (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales
 Palincsar & Brown (1984) (à compléter)
 ROCHEX JY, « L'œuvre de Vygotski : fondement pour penser l'école aujourd'hui », conférence du 24 janvier 2004 à l'IFM de Créteil

Ouvrages concernant la pédagogie Freinet

BARRE M., (1995a), Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, 1896-1936 les années fondatrices, Pempf,
 BARRE M., (1995b), Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, 1937-1966, Vers une alternative pédagogique de masse, Pempf,
 BRULIARD L, SCHEMMINGER G., (1996), *Le mouvement Freinet, des origines aux années quatre-vingt*, L'Harmattan,
 CHARLOT B., FIGEAT M., (1979), *L'école aux enchères, L'école et la division sociale du travail*, Payot,
 COLLOT B., (2003), *Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche*, L'harmattan,
 COLLOT B. & DREVET C., sous la dir. de, (2005), *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant*, Ed Odillon ,
 CONNAC S., (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*, ESF Editions
 DELDIME, HACCURIA, LANDROIT, (1978), *Actualités de la pédagogie Freinet*, De Boeck, Bruxelles
 DELIGNY, F., (1960), *Graine de crapule*, Editions du Scarabée.
 FREINET C., (1969), *Conseils aux jeunes, Bibliothèque de l'Ecole Moderne n°54-55, Cannes*
 FREINET C., (1959), *Les dits de Mathieu, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, Cannes*
 FREINET C., (1964), *Les invariants pédagogiques, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, Cannes*
 FREINET C., (1994), *Œuvres pédagogiques, Tome 1 et 2, Seuil*
 GO N.,(2009) *La Méthode naturelle de Freinet*, conférence du congrès de l'Icem, Strasbourg, août 2009
 GRANDSERRE S., LESCOUARCH L., (2009) ; *Faire travailler les élèves à l'école, sept clés pour enseigner autrement*, ESF Editeur,
 LAFFITE, R., (1985) *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*, Paris, Syros, coll. « Contre-poisons ».
 LE BOHEC P., (2007), *L'école réparatrice de destins ?*, L'Harmattan
 Le MENAHEZE (2005) , *DVD Coopérer pour apprendre*, Edition ICEM

LE MENAHEZE F. (2006), La classe Freinet : un milieu constructeur de relations d'entraide, travail de fin d'étude de master 2 Sciences de l'éducation, université de Nantes sous la dir. de Isabelle Vinatier.

ORTOLI, F. (d') et AMRAM, M., (1990), *L'école avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation*, Paris, Hatier

OURY, F. et VASQUEZ, A., (1974), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero.

OURY F. & VASQUEZ A. (1978), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro

PAIN J. (s.l.d. : Groupe des Marleines) , (1994), *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Paris, Matrice PI.

REUTER Y, (2007), *Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan