

S'entraider ou travailler seul : qu'en pensent les élèves ?

ALAIN MARCHIVE*

Résumé : La coopération et l'entraide font partie des principes fondamentaux de l'école, mais on leur accorde une vertu plus civique que pédagogique. A partir des opinions et des rationalisations développées par les élèves de six classes de cycle trois contrastées pédagogiquement, nous nous proposons de mettre à jour les représentations des élèves concernant les situations pédagogiques interactives ou individuelles à l'école élémentaire. Plus que l'opposition solidarisme / individualisme ou altruisme / utilitarisme, c'est la logique du don qui nous semble la plus apte à rendre compte de la nature à la fois intéressée et altruiste de l'entraide des élèves.

Mots-clés : Interactions pédagogiques - Entraide - Coopération - Altruisme - Individualisme - Don.

INTRODUCTION

L'école a vécu assez largement sur une idéologie du travail individuel et sur la référence constante au mérite personnel, à l'émulation et à la compétition. Il serait faux de croire cependant que la solidarité était absente, car si l'on prônait la docilité on ne manquait pas d'invoquer la solidarité comme une vertu civique et morale. Vertu morale à atteindre

* Alain MARCHIVE, Laboratoire "Innovation Pédagogique et Politiques Locales", Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux II, 3, Place de la Victoire, 33076 BORDEAUX CEDEX.

mais intolérable ici et maintenant, que Cousinet résumait ainsi : "Tu dois aider ton prochain, excepté dans cette école où nous ne cessons de t'interdire de l'aider" (1969).

Des textes récents fixant - ou ayant fixé - les orientations de l'enseignement élémentaire et préélémentaire montrent que la coopération et la solidarité ont un statut qui est très différent selon les élèves concernés : si l'on accorde une valeur pédagogique évidente aux interactions sociales et à l'entraide entre élèves à l'école maternelle ou pour les élèves en difficulté, celles-ci ne sont plus mentionnées par la suite ou bien n'apparaissent que comme des valeurs morales sans intérêt pédagogique reconnu ¹.

Dans les classes, l'entraide pédagogique entre pairs existe pourtant, avec des statuts et des modalités très différents : souvent informelle, parfois illicite et clandestine, elle peut se révéler beaucoup plus codifiée, voire institutionnalisée, constituant parfois un véritable réseau de formation parallèle (Marchive, 1995)². Bien que les différences quantitatives et qualitatives soient très importantes, on peut considérer qu'il existe chez tous les élèves une "culture interactive", plus ou moins riche certes, plus ou moins explicite, mais qui fait que les élèves ne sont jamais totalement "naïfs" et qu'ils ont sur les pratiques interactives des opinions fondées, entre autres, sur leur propre expérience des situations d'entraide.

Dans cet article, nous chercherons à savoir quel sens les élèves donnent aux différentes modalités d'acquisition (interactives et individuelle), comment ils les appréhendent et comment ils les interprètent. Sont-ils ou non favorables aux situations interactives, quelles rationalisations développent-ils pour justifier leurs choix et ceux-ci sont-ils différents selon que les élèves appartiennent à tel ou tel type de classe ? Il ne s'agit donc pas seulement de connaître les opinions des élèves, mais de

¹ Les textes auxquels il est ici fait référence sont les suivants : Programmes et instructions pour l'école élémentaire de 1985, Orientations pour l'école maternelle de 1986, Circulaire de novembre 1991 relative à la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire dans les classes d'intégration scolaire, Programmes de l'école primaire de 1995. Remarquons toutefois que le texte relatif aux programmes de l'école maternelle de 1995 est très en retrait par rapport à celui de 1986 puisqu'il ne mentionne plus d'entraide entre élèves, alors que celle-ci était nettement explicitée dans le texte antérieur. L'entraide n'est d'ailleurs évoquée qu'une seule fois dans les Programmes de 1995, à l'intérieur du programme d'éducation civique du cycle des apprentissages fondamentaux.

² "Par entraide pédagogique entre élèves nous entendrons toute relation d'aide engagée librement entre élèves, liée à la volonté de parvenir à la maîtrise d'une tâche scolaire, d'un savoir-faire ou d'un savoir, et ceci quels que soient ses modalités, son degré de formalisation et son statut dans la classe" (Marchive, 1995, 92).

comprendre ce qui guide leurs choix ou leurs rejets afin de déterminer leurs représentations des situations. A cet égard les raisons qui président au choix de tel ou tel partenaire de travail ne sont pas sans intérêt : elles montrent l'importance relative de l'affectif et du cognitif et la place non négligeable qu'occupent, dans ce choix, les modalités interactives. Ce faisant, les élèves s'inscrivent-ils dans une logique solidariste, désintéressée, guidée par le seul souci d'aider l'autre, ou dans une logique utilitariste fondée sur l'efficacité *per se* ?

I. MÉTHODOLOGIE ET CHAMP DE RECHERCHE

Le mode de recueil des données

Pour recueillir les opinions des élèves et leurs rationalisations, nous avons utilisé la technique classique des entretiens individuels.

La première partie de l'entretien porte sur une épreuve de désignations. Il s'agit essentiellement, dans le cas qui nous occupe, de demander à chaque élève d'identifier, parmi ses pairs, trois élèves de la classe avec qui il aimerait le plus travailler. Après chaque nom cité, on demande à l'élève de justifier ses choix³. Cette question est destinée à connaître les raisons pour lesquelles un enfant choisit tel ou tel partenaire, en particulier, si elles ont ou non un rapport avec les pratiques d'entraide.

La deuxième partie de l'entretien porte sur l'appréciation de cinq situations scolaires différentes représentées par cinq dessins différents (Cf. annexe)⁴ :

A : aide ("l'un aide l'autre qui ne sait pas")

C : coopération, travail en commun ("un seul cahier pour les deux")

I : imitation ("l'un copie sur l'autre")

O : opposition ("tous les deux cachent")

P : travail personnel, individuel ("sans s'occuper des autres")

³ On peut certes contester la validité de ces réponses en arguant du fait que celles-ci ne s'appuient pas sur des situations authentiques. Cette remarque nous semble tout à fait recevable mais il ne nous a pas été possible de construire des situations telles que l'élève soit effectivement en situation de choisir ou de rejeter, parmi ses pairs, ceux avec qui il souhaitait ou refusait de travailler. Pour une présentation critique des pratiques sociométriques et de leur exploitation, voir Durning et Tremblay (1988).

⁴ Les dessins sont reproduits sur fiches cartonnées séparées de 12x14 cm. La série de cinq dessins mettant en scène des garçons est présentée aux élèves garçons. La série mettant en scène des filles est présentée aux élèves filles.

On présente d'abord les situations, on s'accorde sur la signification de chacune d'elles puis on propose aux enfants de faire deux "paquets" : l'un contenant les situations qu'il approuve, l'autre les situations qu'il désapprouve. On demande ensuite à l'enfant d'expliquer ses choix et ses rejets. Il s'agit ici de recueillir les rationalisations développées par l'élève pour justifier ses réponses.

Caractéristiques des classes concernées

Nous avons interrogé les élèves de six classes appartenant au cycle trois (cycle des approfondissements) et ayant des modèles d'enseignement sensiblement différents, trois classes fonctionnant en "pédagogie nouvelle" et trois classes fonctionnant en "pédagogie traditionnelle"⁵. Nous dressons ci-dessous un tableau représentant les six classes codées comme suit : PT1, PT2, PT3 (Pédagogie Traditionnelle à 1, 2 ou 3 cours), PF (Pédagogie Freinet), PC (Pédagogie Coopérative), PI (Pédagogie Institutionnelle) :

Tableau 1 : Caractéristiques des classes observées.

Classe	PT1	PT2	PT3	PF	PC	PI
Nb. cours	1	2	3	2	2	2
Niveau	CM2	CM1-CM2	CE2-CM1-CM2	CM1-CM2	CM1-CM2	CM1-CM2
Nb. d'élèves	23	16	19	24	22	23

Une observation précise des pratiques d'entraide dans ces six classes (Marchive, 1995) a permis en outre de repérer :

⁵ Précisons que ces appellations sont avant tout instrumentales et qu'elles ne constituent en aucune façon un jugement de valeur. Nous n'attribuons en particulier aucune connotation négative au terme "traditionnel". Pour caractériser les classes, nous nous sommes dotés d'un outil d'observation nous permettant de repérer avec plus de précision les modèles d'enseignement en vigueur dans chacune des classes. Nous avons emprunté à L. Cuban (1984) son cadre d'analyse, tout en le modifiant et en l'adaptant à la réalité des écoles françaises. L. Cuban distingue deux formes d'enseignement : un modèle d'enseignement centré sur le maître et un modèle centré sur l'élève. Ces deux modèles peuvent se rapprocher de nos distinctions habituelles entre classes "traditionnelles", centrées sur le maître et classes "nouvelles" (ou actives), centrées sur l'élève.

- les classes "interactives" (PI et PC) dans lesquelles l'entraide est facilitée ou institutionnalisée ;
- les classes semi-interactives (PF et PT2) où le statut de l'entraide oscille entre facilitation et limitation ;
- les classes non-interactives (PT1 et PT3) où l'entraide est limitée voire interdite.

II. SITUATIONS PÉDAGOGIQUES : LES OPINIONS DES ÉLÈVES

Choix et rejets des situations pédagogiques

Dans les tableaux ci-dessous, nous récapitulons les fréquences pondérées pour chacune des classes, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves ayant approuvé (+) ou désapprouvé (-) chaque situation.

Tableau 2 : Situations choisies (+) ou rejetées(-) par les élèves.

+	A	C	I	O	P
PT1	96	83	4	78	91
PT2	100	100	0	62	100
PT3	74	84	0	84	95
PF	87	96	4	33	100
PC	95	95	0	41	86
PI	100	100	4	17	100

-	A	C	I	O	P
PT1	4	17	96	22	9
PT2	0	0	100	38	0
PT3	26	16	100	16	5
PF	13	4	96	67	0
PC	5	5	100	59	14
PI	0	0	96	83	0

A : Aide	O : Opposition	+ : situation choisie
C : Coopération	P : Travail personnel	- : situation rejetée
I : Imitation		

Une première constatation : les situations d'aide et de coopération sont plébiscitées dans toutes les classes au même titre que les situations de travail personnel. C'est, comme on pouvait s'y attendre, dans la classe la moins interactive (PT3) que les situations d'aide sont le moins choisies. Ils sont pourtant trois élèves sur quatre à s'y déclarer favorables. La

situation de coopération est choisie par plus de quatre élèves sur cinq dans les deux classes non-interactives alors que tous ou presque tous (à une unité près) la choisissent dans les autres classes. La situation de travail individuel est choisie dans les mêmes proportions, quelles que soient les classes. L'imitation est quant à elle presque toujours rejetée. Nous ferons donc plusieurs constatations :

- il existe une forte attraction des situations interactives pour tous les élèves, même lorsque le maître y est très opposé ;
- situations interactives et situations individuelles ne sont pas opposées dans l'esprit des élèves et peuvent fort bien cohabiter dans une même classe ;
- les pratiques individuelles gardent une large valeur aux yeux des élèves, même dans les classes où les pratiques d'entraide sont favorisées ou institutionnalisées ;
- la référence à l'imitation est trop connotée négativement pour pouvoir être revendiquée comme telle par nombre d'enfants.

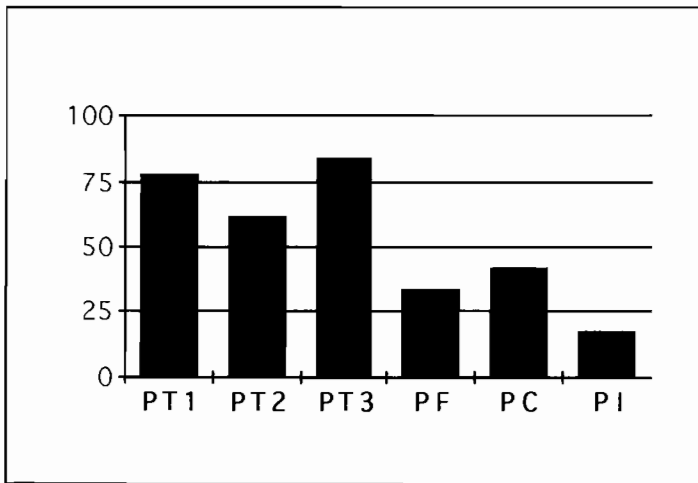
Les situations d'opposition

La forte attraction des pratiques interactives est toutefois tempérée par les choix parfois importants des situations d'opposition. Cette donnée nous paraît intéressante pour au moins deux raisons :

- la revendication de l'aide et de la coopération ne peut se comprendre que par la revendication parallèle et paradoxale de la mise à distance et de l'écart : les relations interpersonnelles y sont toujours marquées du sceau de l'ambiguïté, à l'interface du solidarisme et de l'individualisme ;
- quelle que soit l'importance accordée ensuite aux pratiques interactives, elle ne peut se lire qu'à la lumière de ces marques de défiance. Ceci nous conduit à penser que, si la solidarité est bien ressentie *par tous* comme une vertu civique et morale, elle n'est pas pour autant, *pour tous*, un appel à la solidarité en actes, à l'entraide entre pairs sur les bancs de l'école.

Nous présentons ci-dessous un tableau indiquant pour chaque classe, le pourcentage d'élèves ayant approuvé le dessin présentant un refus d'aide.

Graphique 1 : Pourcentage d'élèves ayant approuvé les situations d'opposition.



Les situations d'opposition (masquer, cacher), sont approuvées par au moins six élèves sur dix en classe traditionnelle (huit sur dix en PT1 et PT3, les deux classes les moins "interactives") et par deux à quatre élèves sur dix en "pédagogie nouvelle". Il faut sans doute voir dans ces réponses une part de conformité à la culture interne de la classe (choses à dire et à ne pas dire). On peut supposer qu'il existe aussi un habitus "solidariste" ou "individualiste" propre à certaines classes et celà quel que soit le statut accordé à l'entraide, comme le montrent les rationalisations des élèves :

- si l'on cache, c'est avant tout pour ne pas que l'autre copie. Outre que le copiage est considéré comme une infraction à la règle scolaire ("*c'est pas bien, c'est de la triche*"), les élèves justifient cette condamnation de l'imitation par les risques qu'elle représente : réactions négatives du maître ("*il nous fâcherait*", "*il nous enlèverait des points*", "*il nous punirait*"), mais aussi et surtout erreurs possibles car "*si l'autre a faux, on aura faux nous aussi*". Il vaut donc mieux *'travailler tout seul'*, ne serait-ce que pour "*montrer qu'on a compris*". L'essentiel de ces rationalisations est le fait d'élèves des classes "pédagogie traditionnelle", mais les quelques élèves des classes "pédagogie nouvelle" favorables à cette pratique ne

développent pas d'arguments différents. Comme l'avoue Aurore (PC), *"des fois on a l'oeil qui voudrait bien regarder sur le voisin, quand on sait pas... Vaut mieux cacher"*. L'obligation du travail individuel, l'exigence de résultats, semblent les deux principes fondamentaux sur lesquels se fondent les arguments des élèves. Ce faisant, ils ne font que mettre à jour les règles classiques de la vie scolaire et expliciter les termes du contrat pédagogique :

- si, dans leur grande majorité, les élèves des classes "pédagogie nouvelle" rejettent les pratiques d'opposition, c'est essentiellement pour trois raisons : d'abord parce que c'est inutile, ensuite parce que c'est la preuve d'un manque de confiance dans l'autre, enfin parce que c'est une gêne dans le travail. Inutile car *"je vois pas pourquoi je cacherais"* : *"ça rime à rien, ça sert à rien"* et parce qu'*"il vaut mieux s'aider quand on peut"*, car *"c'est vache de cacher quand l'autre a besoin d'aide"*. Non seulement *"c'est dommage"*, mais c'est aussi *"un peu sauvage de cacher"* : *"on dirait les pires ennemis"* et surtout *"c'est montrer qu'on n'a pas confiance dans les autres"*. Cacher c'est enfin, pour de nombreux élèves, synonyme de gêne physique ou psychologique : *"ça fait mal écrire, c'est agaçant"* ; *"ça gêne, ça peut faire bossu"* : *"c'est désagréable pour l'autre, il se crispe"* ; *"ça déconcentre dans le travail, on ne pense qu'à ça"*. Ces arguments témoignent d'une nette prédilection pour les conduites altruistes et la reconnaissance de l'autre.

Alors que, dans certaines classes, les relations interpersonnelles sont fondées sur la méfiance, dans d'autres, elles sont très nettement fondées sur la confiance. Or, comme le note fort justement P. Vayer, le problème de la confiance et de la méfiance est un problème fondamental : *"Alors que la confiance en l'autre est inséparable des sentiments d'autonomie et de responsabilité, la méfiance, quelle qu'en soit l'origine, personnelle ou institutionnelle, provoque toujours des effets pervers"* (Vayer, 1993, 117).

Rationalisations des choix des élèves

L'analyse des rationalisations développées par les élèves nous permet de mieux comprendre la place occupée par les différentes modalités interactives dans les choix des élèves⁶. Ces rationalisations ne sont pas

⁶ Nous ne nous intéresserons ici qu'aux situations approuvées le plus massivement à savoir les situations d'aide (A), de coopération (C) et les situations individuelles (P).

exemples de contradictions et il n'est pas rare de rencontrer des réponses paradoxales :

- Florence (PT1) affirme que, *"si l'autre ne comprend pas, on lui explique, ça va lui aider"* et qu'ainsi, *"on perdra pas de temps à demander au maître"*. Mais elle poursuit à propos du travail individuel qu'elle approuve également : *"Vaut mieux pas s'aider, surtout pour les dictées, sinon le maître va se fâcher"* ;

- Anthony (PF), qui approuve les situations d'opposition et de travail individuel (*"Normalement il faudrait tout comprendre et faire tout seul"*), estime néanmoins que l'on doit aider, *"quand on ne comprend pas"*. Ce qu'il ne manque pas de faire d'ailleurs !

Il est inutile de multiplier les exemples. Ceux-ci suffisent à montrer que les paradoxes ne sont qu'apparents et que les choix ou les rejets des situations interactives, s'ils sont liés parfois, comme nous le verrons plus loin, à des considérations éthiques, sont aussi souvent dépendants des conditions objectives et donc soumis à des choix tactiques ou stratégiques. Ainsi Florence approuve certes les situations d'aide, mais elle sait que celles-ci ne sont pas toujours réalisables, en particulier dans certaines matières, d'autant qu'elle est située à la première rangée, donc dans une situation particulièrement exposée. Anthony quant à lui, se montre fort individualiste dans ces choix, mais reconnaît d'autant plus volontiers qu'il faut s'aider, qu'il est largement demandeur. Là encore, l'efficacité et l'intérêt personnel font fi de la cohérence. L'explication des paradoxes se trouve donc moins dans l'inconstance où l'irréflexion des élèves que dans la difficulté qu'ils ont à adopter une attitude stable face à la diversité et à la complexité des situations auxquelles ils sont confrontés et dont ils n'ont que rarement la maîtrise totale.

Concernant l'aide, les rationalisations des choix des élèves peuvent se répartir en trois groupes : les motivations qui sous-tendent les choix, les actions mises en oeuvre, les effets observés.

- Les motivations peuvent être morales, affectives, altruistes ou pragmatiques. Souvent introduites par des jugements de valeur (*"C'est bien"*), elles le sont aussi par des contraintes morales (*"il faut aider"*, *"il faut rendre service"*). S'il faut aider, c'est aussi par amitié pour un copain ou une copine. C'est l'occasion de *"montrer sa gentillesse"*. Ce peut être à la fois un plaisir, un moyen de faire plaisir, un moyen de se faire plaisir (*"on se sent fier"*). L'altruisme guide souvent les propos : il s'agit d'aider l'autre *"pour qu'elle soit bonne"*, *"pour pas qu'elle fasse trop de faute"*,

"pour pas qu'elle se fasse fâcher" ou tout simplement "pour rendre service". Au-delà du bénéfice psychologique personnel, on attend parfois une aide en retour soit immédiate ("on s'entraide"), soit différée ("l'autre aidera comme ça") ;

- Si l'on analyse les actions à partir des verbes utilisés pour caractériser celles-ci, on peut considérer qu'il existe un "noyau central" (Abric, 1993) autour de : expliquer, réfléchir, comprendre. Ces termes apparaissent dans toutes les classes, particulièrement en PT2 et PF (comprendre), PC (expliquer), PI (réfléchir)⁷. Ces trois verbes représentent la presque totalité des actions évoquées par les élèves en matière d'aide. Il faut seulement ajouter quelques autres termes : débloquer, échanger, partager, corriger, faire avancer, faire revenir (en mémoire), faire savoir.

- Selon les élèves, les effets positifs des pratiques d'entraide se situeraient au niveau des résultats scolaires, du gain de temps et de la réduction de la difficulté. Alors que les actions insistaient sur l'importance de l'explication, de la réflexion, de la compréhension, la plupart des rationalisations évoquant les effets de l'aide portent sur l'efficacité des résultats : moins de fautes, meilleures notes. Si cette remarque est particulièrement vraie dans les classes non-interactives, elle l'est également dans les autres, montrant par là que si les élèves ne sont pas indifférents à la démarche et s'il sont conscients de la nécessité d'une attitude réflexive, le bon résultat, la bonne réponse, restent l'objectif final. Il n'en demeure pas moins que l'aide est loin d'être guidée par le seul intérêt : on aide "par goût", "par plaisir", "parce qu'on aime ça". A la dimension utilitariste, orientée vers le travail scolaire, il faut donc ajouter la dimension "solidariste" qui semble constitutive de la notion d'entraide dans les propos des élèves.

Les rationalisations concernant la coopération (le travail à deux), peuvent se lire avec la même grille de lecture que celle utilisée pour l'aide. Sans être très importantes, les différences sont néanmoins sensibles :

- les motivations sont peu développées. Elles sont avant tout affectives : si l'on choisit le travail à deux, c'est avant tout parce que "c'est agréable",

⁷ Les verbes cités entre parenthèses sont ceux qui sont le plus souvent cités dans les classes respectives, les autres l'étant de manière moins importante. C'est environ la moitié des élèves de chacune des classes qui ont cité spontanément au moins l'un de ces trois verbes (7 en PT2, 13 en PF, 10 en PC, 12 en PI).

parce que *"c'est un plaisir"*, parce que l'on peut *"se parler"*, *"s'amuser"*, *"voir les copains"* ;

- les actions sont par contre beaucoup plus diversifiées et les verbes utilisés beaucoup plus nombreux pour caractériser ces situations : travailler à deux, c'est d'abord avoir la possibilité d'échanger des idées (*"avoir plus d'idées"*, *"mettre des idées en commun"*, *"chercher ensemble"*, *"trouver à deux"*) , mais c'est aussi confronter les travaux (*"s'expliquer"*, *"avoir différents points de vue"*) et devoir se mettre d'accord (*"donner son avis"*, *"discuter"*, *"comparer"*, *"réfléchir ensemble"*). C'est donc toute une gamme d'actions qui est ici évoquée et qui pourrait se résumer en un terme, employé par plusieurs élèves : *"communiquer"* ;

- alors que la situation d'aide enfermait l'élève dans des relations didactiques, la situation de coopération est beaucoup plus ouverte et laisse place à des relations sociales plus diversifiées. C'est sans doute la raison pour laquelle les effets évoqués ne le sont plus en termes de résultats scolaires - même si quelques élèves font allusion au gain de temps et d'efficacité (*"on apprend mieux"*, *"c'est plus facile"*) - mais en terme de bénéfices sociaux : certains estiment que travailler à deux permet d'*"apprendre à travailler ensemble"* mais plus nombreux sont ceux qui pensent que *"on apprend à être ensemble, à ne pas se disputer"*, que l'on peut ainsi *"mieux se connaître"* et *"se faire des amis"*.

Si aide et coopération font l'objet de choix identiques, ils ne le sont donc pas exactement pour les mêmes raisons : les rationalisations des choix des situations d'aide sont centrées sur la solidarité et la réflexion, alors que celles concernant le travail en coopération réfèrent à la convivialité et à l'échange. La première situation a donc clairement dans l'esprit des élèves une fonction instrumentale, alors que la seconde a aussi et surtout une fonction sociale et relationnelle. C'est dire qu'il n'est pas juste de considérer a priori comme pédagogique une situation de travail en commun et que celle-ci peut davantage être perçue par les élèves comme un moyen de développer les échanges interpersonnels que comme un moyen d'engager des interactions pédagogiques.

La troisième situation que nous évoquerons, c'est celle, très largement majoritaire également, du travail individuel : pourquoi ce choix, comment se déroulent ces situations, avec quel effets ?

- Les motivations sont peu développées car la situation de travail individuel semble aller de soi : *"c'est logique"*, *"normalement faudrait"*

tout comprendre et faire tout tout seul". C'est effectivement la logique du "chacun pour soi" qui est développée par un grand nombre d'élèves, l'essentiel étant de "se débrouiller seul". Les références morales ou affectives sont quasi inexistantes : alors qu'on aide parce qu'"il faut rendre service", on travaille seul sans avoir à formuler de justification. Les "pragmatiques" voient dans ce mode de travail un bon moyen d'être tranquille, d'éviter les copiages, de ne pas se faire punir ou de "montrer qu'on a compris" : "ça montre qu'on peut faire seul", "ça permet au maître d'évaluer ce qu'on peut faire seul". Cette reconnaissance des capacités individuelles n'est toutefois revendiquée que par de bons élèves : serait-elle une volonté de distinction cachée derrière une demande d'évaluation ? L'altruisme laisse ainsi place à un individualisme plus ou moins déclaré : "comme ça l'autre copie pas", "je veux pas toujours donner mes idées aux autres"⁸.

- Parmi les actions à mettre au crédit de ces situations, il en est une qui domine largement : travailler. La situation individuelle est sans conteste liée au travail : "ça travaille" car "on travaille mieux seul", "on travaille chacun à sa manière". Les autres verbes les plus employés pour définir les actions dans ce type de situation sont "se débrouiller" et "chercher". Ces trois verbes semblent en effet assez bien caractériser les situations les plus courantes de travail individuel dans lesquelles l'enfant qui travaille est celui qui cherche et... se débrouille seul. On rencontre également, parmi ces rationalisations, des expressions comme "rester concentré", "réfléchir", "chercher seul", "ne pas discuter", "ne pas copier", "apprendre", qui là encore, caractérisent les situations de travail individuel faites le plus souvent de repli sur soi et d'interdits.

- Cette logique du "chacun pour soi" n'est pas, selon les élèves, sans effets bénéfiques : pas de perte de temps, responsabilité de ses erreurs ("si on a faux c'est notre faute"), évitement des conflits ("on s'embête pas", "on se fâche pas"), reconnaissance de ses compétences ("ça permet au maître d'évaluer ce qu'on peut faire seul"), effort plus important ("je suis obligé de chercher davantage"), préparation pour l'avenir ("c'est important pour la sixième"). Alors que l'aide a des conséquences sur les résultats eux-mêmes, en permettant de faire moins de fautes, voire de

⁸ Il est bien entendu qu'il ne faut pas attribuer à l'une ou l'autre de ces attitudes un jugement de valeur. Comme le dit fort justement une élève à propos de la situation individuelle : "Je vois pas ce qu'il y a de mal !"

mieux comprendre, la situation individuelle semble influencer surtout sur la qualité et les conditions du travail.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des rationalisations des élèves et les logiques qui les sous-tendent : une logique solidariste pour l'aide, une logique sociale pour la coopération et une logique fondée sur la singularité en ce qui concerne le travail individuel.

Tableau 3 : Synthèse des rationalisations des choix des situations pédagogiques par les élèves.

	NATURE DES SITUATIONS		
	Aide (A)	Coopération (C)	Individuelle (P)
MOTIVATIONS	Bien Nécessaire	Bien Agréable	Logique Normal
	Gentillesse	Plaisir	Tranquillité
	Réciprocité	Partage	Isolement
	Faire progresser Rendre service	Se parler Etre ensemble	Se concentrer Etre seul
ACTIONS	Expliquer	Echanger	Se débrouiller
	Réfléchir	Confronter	Chercher
	Comprendre	Se mettre d'accord	Travailler
EFFETS	Rapidité	Entente	Sécurité
	Facilitation	Communication	Responsabilité
	Efficacité	Connaissance d'autrui	Effort
	SOLIDARITE	SOCIALITE	SINGULARITE

III. ENTRAIDE ET CHOIX D'UN PARTENAIRE DE TRAVAIL

La grille d'analyse

L'épreuve des désignations nous permet de comprendre les raisons qui président aux choix, par les élèves, d'un partenaire de travail. L'analyse de contenu des rationalisations développées par les élèves nous a conduit à dégager deux grands types de rationalisations : les rationalisations à dominante relationnelle et les rationalisations à dominante cognitive :

- dans les premières nous distinguerons une composante psycho-affective

concernant la nature des relations interpersonnelles, et une composante psycho-sociale portant davantage sur le comportement de l'élève concerné ;

- dans les secondes, nous distinguerons une composante cognitive se fondant presque exclusivement sur le niveau scolaire, et une composante socio-cognitive, renvoyant aux possibilités ou impossibilités d'entraide avec l'élève en question.

Tableau 4 : Grille d'analyse des rationalisations des élèves dans les choix de partenaires de travail.

Dimensions	Composantes	Exemples
1 Relationnelle	11 Psycho-affective	C'est un bon copain. C'est ma meilleure amie, je l'aime bien. On s'entend bien toutes les deux, elle est gentille.
	12 Psycho-sociale	Il est sérieux, il écoute bien. Elle est raisonnable.
2 Scolaire	21 Cognitive	C'est une bonne élève. Il a de bonne note, il travaille bien.
	22 Socio-cognitive	Elle s'occupe souvent des autres. On pourrait s'aider. Il a de bonnes idées pour faire un texte.

Les choix s'expliquent par des raisons affinitaires (amitié, camaraderie), par un comportement sérieux, discipliné, par le bon niveau scolaire de l'élève ou par la possibilité d'effectuer des interactions pédagogiques. Les exemples ci-dessus ont été relevés au cours des entretiens (un même indicateur n'étant pris en compte qu'une fois par élève, même s'il est répété ou exprimé de façon différente). Quelques arguments n'ayant pu être classés sans équivoque ont été rassemblés dans une catégorie "Autres" ("*On fait du foot ensemble*", "*Elle a une belle voix*").

Les rationalisations des choix des partenaires de travail

Le tableau ci-dessous indique la fréquence pondérée de chaque composante dans chacune des classes, puis pour toutes les classes réunies.

Tableau 5 : Fréquences pondérées des rationalisations des choix de partenaires de travail.

Classes	1 Dimension relationnelle		2 Dimension scolaire		Autres	Total
	11 Psycho-affective	12 Psycho-sociale	21 Cognitive	22 Socio-cognitive		
PT1	69	3	10	18	0	100
PT2	49	0	13	32	6	100
PT3	70	3	17	7	3	100
PF	57	0	13	27	3	100
PC	52	2	22	20	4	100
PI	35	7	25	30	3	100
Total	54	3	17	23	3	100

- 11 Rationalisations psycho-affectives : qualité des relations interpersonnelles
 12 Rationalisations psycho-sociales : bon comportement
 21 Rationalisations cognitives : bon niveau scolaire
 22 Rationalisations socio-cognitives : possibilité d'entraide

Les rationalisations de nature psycho-affective sont les plus nombreuses dans toutes les classes ; c'est dire l'importance de la qualité des relations interpersonnelles dans le choix d'un partenaire de travail. Cette supériorité des arguments affectifs sur les arguments cognitifs est particulièrement nette dans les classes "non-interactives" (PT1 et PT3). Avec près d'un quart du total des rationalisations, la référence socio-cognitive est loin d'être négligeable : un argument sur quatre concerne les possibilités de recours aux interactions pédagogiques avec le partenaire choisi. C'est dire l'importance de cette composante aux yeux des élèves.

La comparaison des données indique certes des différences interclasses, les pourcentages variant de 7% à 32%, la plus faible référence aux pratiques interactives étant, comme on pouvait s'y attendre, le fait des classes non-interactives. La composante socio-cognitive est tout de même le deuxième argument de choix dans quatre classes sur six. Si l'on observe de plus près la répartition des rationalisations en fonction de la nature des interactions pédagogiques évoquées, on obtient le tableau ci-dessous.

Tableau 6 : Fréquence de l'évocation des différentes modalités interactives dans les rationalisations des choix des partenaires de travail.

	Aide	Coopération	Imitation	Total
PT1	14	4	0	18
PT2	20	4	1	25
PT3	5	0	0	5
PF	16	10	0	26
PC	18	7	0	25
PI	26	9	1	36
Total	99	34	2	135

L'imitation n'est pratiquement jamais revendiquée comme argument de choix. Les situations de coopération sont peu évoquées et à l'intérieur de celles-ci, il n'est pratiquement pas fait référence aux pratiques de confrontation. Ce sont les situations d'aide qui sont le plus évoquées. Elles le sont sous le terme générique d'"aide", sans toutefois que la nature de celle-ci soit clairement explicitée (tutelle, aide ponctuelle ?). Par contre, on peut relever la "direction" de l'aide et l'on obtient la répartition suivante :

Tableau 7 : Direction de l'aide dans les rationalisations des choix de partenaires de travail.

	Donner de l'aide	Recevoir de l'aide	S'entraider
PT1	4	6	4
PT2	5	8	7
PT3	2	1	2
PF	1	13	2
PC	1	11	6
PI	3	15	8

Alors que dans les classes "pédagogie traditionnelle", les rationalisations se répartissent de manière à peu près équivalente dans les trois directions, dans les classes "pédagogie nouvelle", c'est l'option "recevoir de l'aide" qui est très nettement revendiquée comme expliquant les choix, l'entraide n'arrivant qu'en second. Si l'on choisit un partenaire c'est, pour une large part, en fonction de sa capacité à aider.

Cette importance de la composante "recevoir de l'aide" pourrait être interprétée comme une conduite intéressée voire purement égoïste. Sans

écarter l'hypothèse d'une dimension "utilitariste" de l'entraide nous pensons qu'une autre explication est possible, à partir de la théorie du don de M. Mauss (1993)⁹. N'est-ce pas parce que les élèves ont fait l'expérience de la réciprocité au cours de leurs pratiques d'entraide qu'ils évincent la dimension purement altruiste ? Alors que dans les classes où l'entraide est sauvage, semi-clandestine ou seulement tolérée, on aide sans attendre un retour, pour le moins hypothétique, l'élève de classe "interactive" sait que l'aide qu'il donne lui sera tôt ou tard rendue, même s'il ne fait pas de cette attente de réciprocité un préalable aux échanges. Il sait par expérience que la rétroaction aura lieu quand ce sera nécessaire. Il s'agit donc peut-être moins d'une aide intéressée que d'une aide expérimentée, c'est-à-dire d'une aide qui a fait l'expérience de l'obligation liée au système du don, en particulier l'obligation de rendre. Plutôt que de conclure prématurément à l'unilatéralité des échanges, la réintroduction de l'aide dans sa chaîne spatio-temporelle nous permet de comprendre qu'elle n'est bien souvent qu'une séquence d'un cycle plus long qui rompt l'unilatéralité et instaure l'entraide.

IV. DISCUSSION

En accordant un préjugé largement favorable aux pratiques interactives, les élèves rejoignent la volonté affichée in texto par l'Education nationale, de promouvoir la solidarité et l'entraide. Cette éthique solidariste n'est pas pour autant anti-individualiste, dans le sens où elle s'opposerait à toute perspective personnelle, car les attitudes des élèves, quelles que soient les classes, sont loin d'être monolithiques. Favorables aux pratiques interactives, ils ne s'opposent pas aux pratiques individuelles, chacune ayant, à leurs yeux, une spécificité particulière : les premières s'appuient sur la solidarité ou développent la socialité ; les secondes permettent la singularité et favorisent une forme de "distinction" ressentie comme nécessaire. Il n'y a donc pas opposition mais complémentarité entre deux sphères d'activité (la sphère privée et la sphère publique), entre deux modes d'organisation sociale (individuel et collectif).

⁹ Selon M. Mauss, l'obligation de rendre suppose deux autres obligations tout aussi importantes, celle de donner d'une part et celle de recevoir d'autre part. Dans les sociétés polynésiennes auxquelles Mauss fait référence, "refuser de donner, refuser d'inviter, c'est refuser de prendre, c'est déclarer la guerre : c'est refuser l'alliance et la communion" (Mauss, 1993, 162-163).

Pas plus qu'elles ne s'opposent aux pratiques individuelles avec lesquelles elles coexistent parfaitement dans l'esprit des élèves, les pratiques interactives ne sont univoques. Elles apparaissent au contraire comme des pratiques ambivalentes, complexes, alliant fonction sociale et fonction pédagogique, dimension affective et dimension cognitive, solidarité et individualité. A la fausse opposition solidarisme / individualisme, il faut donc ajouter la fausse opposition entre altruisme et utilitarisme :

- les rationalisations développées par les élèves montrent que si les situations pédagogiques interactives sont souvent associées à des choix stratégiques, les motivations morales et altruistes ne sont jamais totalement absentes. Il n'est pas seulement question de tirer profit, il s'agit aussi de rendre service ;

- la référence à l'aide dans le choix d'un partenaire de travail est loin d'être négligeable, en particulier dans les classes les plus "interactives". Dans la mesure où il s'agit presque essentiellement de "recevoir de l'aide", on peut considérer que les élèves ont une conduite stratégique et qu'ils s'inscrivent dans une logique utilitariste. C'est oublier la référence aux composantes psychologiques (affectives et sociales) qui soulignent l'importance de la qualité des relations interpersonnelles.

Il n'est pas question de soutenir que l'aide ne présente aucun intérêt aux yeux des élèves et ne leur apporte aucun profit, mais leurs propos nous montrent que l'entraide est aussi un élan pulsionnel : le plaisir et le désir d'aider l'autre. La logique utilitariste est donc trop réductrice et ne saurait rendre compte de ce qui fait la spécificité de l'entraide comme système de relations sociales, de personne à personne. Parce qu'elle comporte toujours une part de contrainte dans la triple obligation de donner, de recevoir et de rendre, la logique du don nous semble davantage en mesure d'expliquer la dimension à la fois intéressée et altruiste des conduites des élèves.

Au fond ce que les élèves nous apprennent, c'est que "l'esprit du don" n'est pas archaïque, mais qu'il est au coeur d'une des institutions les plus importantes de nos sociétés modernes, l'école. Il existe sous des modalités différentes, de manière plus ou moins importante selon les classes, lié aux habitus, lié aux modes d'enseignement, dépendant sans doute plus ou moins fortement de l'influence parentale. L'entraide pédagogique entre élèves n'est sans doute pas sa seule manifestation et il reste à déterminer quels autres traits il peut prendre. Elle n'en a pas moins toutes les caractéristiques et à ce titre on peut parler "d'esprit d'entraide" au même titre que "d'esprit du don".

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.C., L'étude expérimentale des représentations sociales, in : D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993, 7-203.
- COUSINET R., *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Les Editions du Cerf, 1969.
- CUBAN L., *How teachers taught : constancy and change in american classrooms 1890-1980*, New York, Longman, 1984.
- DURNING P. & TREMBLAY R. E., *Relations entre enfants : recherches éducatives*, Paris, Fleurus, 1988.
- MARCHIVE A., *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire : relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois*, Thèse pour le Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bordeaux II, 1995.
- MAUSS M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1993.
- VAYER P., *Le principe d'autonomie et l'éducation*, Paris, E.S.F., 1993.

Help one another or work alone : what do pupils think about it ?

Summary : Cooperation and mutual help belong to the basic school principles, but they are given power which is more civic than pedagogic. From the pedagogically diversified opinions and rationalizations of the pupils from six forms in cycle 3, we attempt to extract the pupils' representations about interactive and individual pedagogic situations in primary school. We think that the spirit of giving is best to explain the nature of mutual help - both interested and altruistic - better than the solidarity / individualism or altruism / utilitarianism oppositions.

Key-words : Pedagogic interactions - Mutual help - Cooperation - Altruism - Individualism - Giving.

**Ayudarse mutuamente o trabajar solo :
¿ qué opinan los alumnos de ésto ?**

Resumen : La cooperación y la ayuda mutua forman parte de los principios fundamentales de la escuela, pero se les concede una virtud más cívica que pedagógica. A partir de las opiniones y de las justificaciones desarrolladas por los alumnos de seis cursos de tercer nivel, diferentes pedagógicamente, nos proponemos exponer lo que piensan los alumnos de las situaciones pedagógicas recíprocas o individuales en la escuela elemental. Más que la oposición solidaridad / individualismo o altruismo / utilitarismo, es la lógica de la generosidad la que nos parece más apta a dar cuenta de la naturaleza, a la vez interesada y altruista de la ayuda mutua entre alumnos.

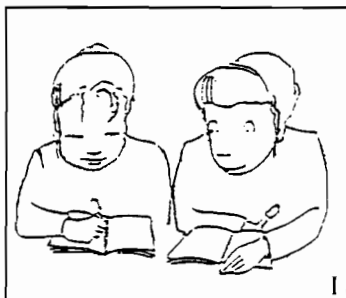
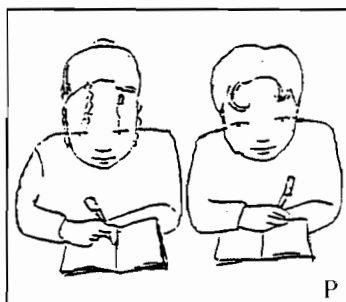
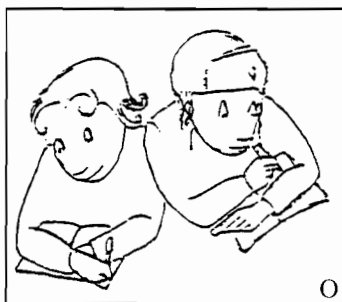
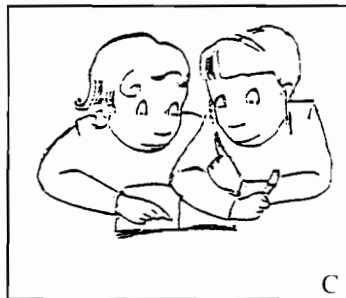
Palabras claves : Representaciones - Intercambios pedagógicos - Ayuda mutua - Cooperación - Individualismo - Generosidad - Altruismo.

ANNEXES :

Dessins présentés aux filles.

Les cinq situations scolaires présentées aux élèves :

- A : aide ("l'un aide l'autre qui ne sait pas")
- C : coopération, travail en commun ("un seul cahier pour les deux")
- I : imitation ("l'un copie sur l'autre")
- O : opposition ("tous les deux cachent")
- P : travail personnel, individuel ("sans s'occuper des autres")



Dessins présentés aux garçons.

