

Quelle compétence faut-il pour aider ?

Maria-Alice Médioni
 Professeur d'Espagnol - Lycée Jacques Brel à Vénissieux
 Secteur Langues du GFEN

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
 Dossier : Je t'aide, moi non plus
 n° 91, hiver 1998 (pp. 17-18)

Elle est au volant de sa voiture, sur l'autoroute. L'orage est terrible et le torrent de pluie qui s'abat sur le pare-brise l'empêche de diriger correctement le véhicule. A l'arrière les deux enfants voient leur mère s'affoler. Le premier l'encourage : "Vas-y, maman, doucement, tu vas y arriver. Tu vas voir, on va s'en sortir !". Le second proteste : "Mais non, tu ne l'aides pas comme ça ! Il faut lui donner des indications : plus à droite, maman, attention, tu serres trop". Lequel a le plus aidé dans ce moment de panique ? Assurément les deux, déclare la maman.

Effectivement, les différents "ingrédients" de l'aide y étaient : regard confiant, positif, encouragements mais aussi indications, proposition d'action, détermination. Les encouragements seuls n'auraient pu suffire à dépasser la situation ; les indications pratiques pouvaient ne pas être entendues sans la chaleur et la confiance exprimées. Il y avait aussi un autre facteur non négligeable : les différents acteurs avaient le même projet, réussir, aussi vital pour les uns que pour les autres. Embarqués dans la même galère, dit-on, communément. Et puis, les "aideurs" n'étaient pas n'importe qui : deux petits enfants de 5 et 6 ans, fragiles et peu expérimentés, qui entretiennent forcément un rapport de solidarité, de complicité avec l'"aidé". L'"aidé" qui, en plus, est celui qui les "aide" depuis toujours à se construire, à grandir. Imbrication savoureuse qui permet d'entrevoir un certain nombre de questions posées par la situation d'aide.

Je voudrais ici développer l'aspect de la compétence dans la situation d'aide. Je travaille depuis plusieurs années sur cette question et j'ai essayé de mettre en place avec d'autres, des actions allant dans ce sens. Le reproche qui nous a toujours été fait c'est celui de la compétence. Quelle compétence a un élève pour aider un autre élève ? Un surveillant, étudiant en Economie pour intervenir en anglais ? Une Conseillère Principale d'Education en Français ? Une enseignante d'Espagnol en Philosophie ? A l'inverse, peut-on penser qu'il ne faut aucune compétence particulière pour apporter une aide, que quiconque peut s'improviser "aideur" ? Le travail que nous avons mené tout au long de ces années m'inspire quelques réflexions et hypothèses.

On n'apprend pas tout seul mais en s'entraidant

A l'intérieur de la classe, comme à l'extérieur, dans les différentes structures où j'ai pu travailler ("Lieu A(p)prendre" au collège, Groupe d'entraide au lycée)¹, j'ai tenté de

¹ Voir Médioni M.-A. (1996). Un groupe d'entraide au Lycée : du chacun pour soi à la solidarité. In GFEN. *Dialogue*, n°83-84, printemps 1996, pp. 64-67.

privilégier l'entraide entre élèves en pariant sur le fait que c'est en aidant qu'on s'aide le mieux, que pour comprendre la difficulté de l'autre et intervenir, il faut "s'éclaircir" le problème, se l'expliquer en quelque sorte à soi-même pour trouver les mots ou l'exemple appropriés. Que dans l'acte de demander de l'aide, on est obligé d'explicitier où se trouve la difficulté pour soi et que souvent, dans ce dialogue entre deux élèves qui explorent ensemble un problème qui les concerne tous deux, des pistes s'ouvrent, des éclairages apparaissent, qu'on ne soupçonnait pas. A condition toutefois qu'il y ait ce véritable travail en commun de recherche et non pas reproduction de la situation de transmission classique où "celui qui sait" (re)fait la leçon à "celui qui ne sait pas", (ré)explique. Pas de hiérarchie mais un rapport d'égalité et une implication commune. Explication et implication apparaissent alors comme antinomiques. C'est donc bien d'entraide qu'il s'agit et non pas d'assistantat ou de leçon. La compétence de l'élève qui propose un coup de main ou qu'on sollicite est celle du pair qui cherche à comprendre où se situe la difficulté et qui, pour cela, a besoin de l'aide de l'"aidé". Il a besoin que son camarade réussisse à comprendre parce qu'il y a projet commun, il sait que les positions sont interchangeable, qu'il peut se trouver à la place de son camarade une autre fois, sur une autre question. Tout comme l'"aidé" qu'on ne manquera pas de solliciter à une autre occasion.

Ce travail et cette relation ne peuvent pas se mettre en place magiquement. C'est d'abord dans la classe, complète ou réduite — dans le cadre de l'aide individualisée — qu'il faudrait installer un esprit de coopération et de recherche qui permet de vérifier qu'il est possible de s'entraider mutuellement, que l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir, qu'il y a d'autres médiations et qu'on est acteur de son apprentissage parce qu'on est pris en compte en tant que sujet, avec son expérience. C'est difficile, car cela va à contre-courant des habitudes prises et données par l'Ecole. Il faut pouvoir remplacer le rapport de hiérarchie par celui de complicité, d'engagement mutuel et cela ne peut se produire sans un changement des pratiques et des situations vécues par les élèves dans la classe : ceux-ci doivent être confrontés à des situations complexes qui les obligent à mobiliser des ressources variées.

Une double compétence : savoir disciplinaire et savoir sur l'apprentissage

Pour ce qui est des adultes, le problème n'est pas fondamentalement différent mais la situation est beaucoup plus difficile. Les gens de l'Ecole, nous avons été formés à donner des réponses, à aider les enfants ou les jeunes en difficulté en (ré)expliquant le problème, à montrer comment il faut faire, etc. D'autre part, la formation que nous avons reçue nous a convaincus que la compétence était disciplinaire et que notre champ d'intervention était celui de notre spécialité. C'est sans nul doute vrai mais notre travail dans un champ disciplinaire se double d'un travail sur l'apprentissage, pour lequel nous sommes bien moins armés. A partir du moment où, en tant qu'enseignant, nous commençons à nous poser le problème dans ces termes, nous nous voyons obligés de redéfinir pour nous-mêmes la notion de compétence. Sans renoncer aux connaissances spécifiques à un champ de savoir (compétence disciplinaire), l'enseignant est obligé de prendre en compte des compétences plus larges, ou plutôt de considérer que ces compétences "transversales" sont partie intégrante de sa compétence professionnelle. Pour Philippe Perrenoud *"une compétence est un moyen puissant de traiter une classe de problèmes complexes"* ², *les compétences exigées aujourd'hui "sont des compétences permettant d'articuler constamment l'analyse et l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation. Ces compétences sont*

² Philippe PERRENOUD, "Des savoirs aux compétences : quelles implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant". Texte de la conférence de clôture du colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, "Le renouveau de l'enseignement collégial", Rivière-du-Loup (Québec), 7-9 juin 1995.

*indissociablement théoriques et pratiques. Réfléchir, anticiper, planifier, évaluer, décider dans l'urgence, le stress, l'incertitude, l'ambiguïté, naviguer à vue en gardant un cap, tenir compte de l'autre en conservant une identité, ce sont des pratiques, au même titre que se déplacer dans l'espace de la classe, écrire au tableau et au rétroprojecteur, poser des questions ou y répondre, se pencher sur le cahier d'un élève. Certaines pratiques sont simplement mieux observables, plus matérielles, plus concrètes, alors que d'autres sont plus intériorisées, invisibles, symboliques. Mais dans tous les cas, il s'agit de faire, de mettre en œuvre des schèmes d'action au sens large, incluant la décision, l'évaluation, la planification, le jugement, la réalisation d'un projet, la négociation, la communication, etc."*³

Cette autre conception de la compétence oblige à affronter des résistances et à faire des deuils importants. Dans le cadre d'un projet d'entraide ou de l'aide individualisée, il est très douloureux pour un bon nombre d'enseignants d'accepter de ne pas refaire la leçon, réexpliquer le problème, donner des exercices d'application, n'avoir qu'une relation individuelle avec l'élève. C'est oublier l'autre versant de la compétence qui consiste à aider à faire émerger à la conscience de celui qui est en difficulté ce qui fait problème pour pouvoir construire des pistes de solution élaborées par lui-même, avec les autres, mais aussi tout ce dont il est capable.

Se garder d'une certaine "naïveté"

"N'est-ce pas là ce que font tout naturellement les parents désireux d'aider leur enfant ?" déclarent parfois ceux qui débutent dans ce genre d'action. Illumination subite qui déculpabilise l'enseignant gêné de marcher sur des plates-bandes interdites. Ce n'est pas faux. Je me souviens de l'époque où, élève au lycée, je lisais mes dissertations ou mes traductions de version latine à mes parents, attentive à leurs réactions, car je savais que lorsqu'ils ne comprenaient pas un passage, cela voulait dire que je devais le retravailler. Eux qui maîtrisaient si mal le français m'aidaient prodigieusement en me faisant part de leur satisfaction et de leurs doutes et moi, je les aidais à être partie prenante d'un projet qui nous était commun. Mais est-ce tout à fait la même chose à l'école ? N'aurait-on affaire, d'une part, qu'à des élèves désireux d'apprendre, prêts à s'engager, faisant automatiquement du sens sur l'école ? Y aurait-il forcément, d'autre part, projet politique commun entre l'aidé et l'aidant, implication totale, regard positif et confiant, travail sur la réussite et non pas sur l'échec ? Nous disposons d'une multitude d'outils techniques, l'ingénierie pédagogique a le vent en poupe mais l'idée que plus on intervient techniquement, plus on dessert celui qui apprend est loin de faire l'unanimité⁴. Il nous faut apprendre à passer de la réparation pédagogique qui se base sur l'échec à la construction collective politique et à construire un habitus professionnel⁵ qui permette de faire face aux situations complexes.

³ Philippe PERRENOUD, *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994, pp. 203-204

⁴ Philippe PERRENOUD, *Ibid*, p. 229 : *"La vogue d'expressions comme "ingénierie didactique" montre la fascination qu'exerce ce modèle. Son extension à l'éducation représente des pouvoirs et des territoires à conquérir pour la noosphère *.* Pourtant il y a toutes les raisons de penser que ce modèle technologique a démontré son inefficacité dans les organisations de prise en charge de personnes et que les systèmes éducatifs auraient intérêt à en faire le deuil et à parier sur la professionnalisation, un autre fonctionnement des établissements, la construction d'une culture commune et des réseaux de formation mutuelle."

* Noosphère : *"la sphère des spécialistes (des programmes, de la didactique, de l'évaluation, des technologies éducatives)".*

⁵ Habitus : *"petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites"* (Pierre BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, p. 209).

La nécessité de l'expérience réfléchie

Mais faut-il pour autant en conclure qu'il n'est nul besoin d'une compétence précise pour aider l'autre ? Dans les groupes où j'ai travaillé, au fur et à mesure que les personnes s'impliquaient dans l'action, en dépassant les résistances et les difficultés évoquées plus haut, avançait l'idée, surtout chez les enseignants, que si on s'entraidait, on n'avait pas besoin de formation. Il suffisait de faire comme les parents qui s'assoient à côté de leur enfant et qui tentent de l'aider — ce qui n'est déjà pas si mal ! —. Or, si la démarche est en soi assez intéressante, il est très difficile de se débarrasser des vieilles habitudes⁶ et de ne pas tomber dans l'obstacle de la situation d'aide qui empêche d'apprendre parce qu'il n'y a pas transformation du rapport au savoir, du rapport à l'autre.

C'est nier la nécessité d'un troisième pôle à la notion de compétence, la réflexion sur l'expérience, sur la pratique pour pouvoir la transformer et la mettre en partage. Le savoir c'est une question sociale et politique, c'est comprendre pour transformer et agir et non pas seulement réussir aux examens ou expliquer un texte.

C'est oublier également ou ne pas avoir construit l'idée que l'autre est mon égal et qu'il est tout aussi capable que moi. Comme c'est difficile à concevoir quand ils sont tout petits, ou même un peu plus grands, sous notre responsabilité, et que nous sommes chargés de leur apprendre tout ce qu'ils "ignorent" et que nous nous "savons" ! C'est oublier que nous devons être des passeurs mais que c'est eux qui traversent, avec nous.

⁶ Les parents eux aussi sont passés par l'école, ont appris à expliquer ou ont été persuadés des vertus de la dictée et de la leçon apprise par cœur. D'autre part, peu d'enseignants sont dans un rapport de complicité dans l'apprentissage, du fait de la formation reçue. Où apprend-on à déclencher l'envie d'apprendre chez l'autre, la curiosité intellectuelle, l'attitude critique, l'engagement, etc. ?