

Des groupes de travail... pour se construire des compétences

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Université Lumière Lyon 2

Article publié sous le même titre, dans le HS numérique n° 18,
Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen
des *Cahiers pédagogiques* des CRAP, réédition avril 2010, pp. 406-407
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>
et sous le titre "Tous ensemble !", dans les *Cahiers pédagogiques*,
Dossier : Travailler aussi en grand groupe" + "Comment faire avec les réformes,
n° 385, juin 2000

Parmi les conditions pour une aide efficace : casser le schéma habituel de l'aide-assistanat ou de l'aide-« surexplication ». L'aide, c'est plutôt le coup de pouce permanent proposé à des personnes qu'on postule capables. Un témoignage d'une militante du GFEN qui insiste aussi sur la dimension coopérative de cette aide dite individualisée.

Après avoir demandé à cor et à cri des moyens pour travailler avec des effectifs moins lourds, des dédoublements, modules, aide individualisée, etc., l'enseignant moyen se trouve bien embarrasé. Qu'y faire ? Deux fois la même chose dans le cadre du dédoublement ? Des batteries d'exercices dans les modules ? De la remédiation en aide individualisée ? De plus, à force de multiplier les regroupements à géométrie variable, on court un risque certain : ménage-t-on vraiment aux élèves un réel temps d'apprentissage, compte tenu du fait qu'on passe énormément de temps, dans les situations les plus ordinaires, à faire des contrôles et que les petits groupes ne servent qu'à une espèce de répétition du cours pour ceux qui n'y « arrivent » pas ?

Et puis, comment transférer ce qui se met en place dans les groupes d'aide dans d'autres situations ? Ne court-on pas le risque de « mater » les élèves et d'empêcher chez eux la construction d'une autonomie nécessaire à l'apprentissage. Ce qui se construit dans une situation donnée n'est pas reconnu forcément comme pertinent par les élèves dans une autre situation pour peu que les pratiques mises en œuvre soient différentes ou qu'un travail de réflexion, d'évaluation ne soit pas mené avec eux. Il faut donc inventer d'autres formes de travail, comme des groupes de projets sur des activités et objectifs précis. Pourquoi ne pas imaginer des rendez-vous, sur un certain nombre de semaines, pour un groupe d'élèves qui souhaitent travailler sur un point précis et auxquels l'enseignant inviterait d'autres élèves qui, à son avis, pourraient en tirer profit ?

C'est ce que j'ai mis en pratique l'an dernier lorsque, après le mouvement des lycéens, quelques moyens ont été débloqués pour les classes de terminale à plus de trente élèves. Au lieu de procéder à un dédoublement, j'ai proposé à mes élèves de nous retrouver en groupes restreints, pendant trois semaines d'affilée, par exemple, pour travailler des points précis, de leur choix : prise de parole à l'aide de jeux de rôle ; maîtrise de l'écrit à partir de mini-ateliers d'écriture ;

compétence grammaticale, avec des ateliers de recherche, etc. Le regroupement se fait alors non pas sur un manque à combler, mais sur un point à travailler ensemble, dans l'entraide et la coopération, et avec une forme précise adaptée à l'objectif visé. On peut imaginer d'autres formes de production : dossier, exposition, débat, mise en scène, etc.

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

De plus, je tente de privilégier l'entraide : c'est en aidant qu'on s'aide le mieux ; 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. À travers la demande d'aide, on est obligé d'explicitier où se trouve la difficulté pour soi, et c'est souvent dans ce dialogue entre deux élèves qui explorent ensemble un problème que des pistes s'ouvrent, des éclairages apparaissent. À 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. C'est 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.

Ce travail et cette relation ne peuvent pas se mettre en place magiquement. C'est d'abord dans la classe, complète ou réduite, qu'il faudrait installer un esprit de coopération et de recherche qui permet de vérifier qu'il est possible de s'entraider, que l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir, qu'il y a d'autres médiations possibles. C'est difficile, car cela va à contre-courant des habitudes prises et données par l'école.

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

Nous, enseignants, 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. 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.

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 professionnelle¹. Ces compétences sont 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.

¹ Pour Philippe Perrenoud, "*une compétence est un moyen puissant de traiter une classe de problèmes complexes*".

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.

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 l'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. 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 ce sont eux qui traversent, avec nous.

Groupe d'entraide

1987, Lycée Jacques Brel de Vénissieux : m'appuyant sur une expérience passée au collège Paul Eluard, je propose de mettre en place, avec un petit nombre d'élèves, dans un premier temps, un groupe d'entraide, pour porter l'effort sur les méthodes d'apprentissage et sur le "comment on apprend" et "pourquoi on apprend". Celui-ci voit le jour à la rentrée et prévoit l'intervention d'élèves et de personnes-ressources : "La mise en commun des difficultés à affronter doit casser l'intériorisation de l'échec". L'objectif est d'installer un autre rapport au savoir et d'autres comportements face à l'apprentissage en faisant le pari qu'il n'existe pas de fatalité dans l'échec. Le groupe d'entraide a fonctionné jusqu'en 1997. Il a permis d'installer une dynamique de travail intéressante pendant plusieurs années, offrant la possibilité à de nombreux élèves de reprendre pied ou de se remotiver par rapport à l'apprentissage et au travail scolaire. Il a fait naître en même temps, de fortes tensions dans l'établissement chez ceux, direction comprise — celle-ci ayant changé entre temps — qui refusaient d'autres approches que celle du cours classique.