

De quelle aide s'agit-il ?

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

Version longue d'un article publié sous le titre "Des groupes de travail... pour se construire des compétences", 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>

La notion d'aide est à l'ordre du jour : aide aux devoirs, aide individualisée, groupes de soutien, groupes d'aide, groupes d'entraide, etc. On peut s'interroger sur la prolifération des structures mises en place dans et hors l'école, destinées à pallier un certain échec des pratiques d'enseignement traditionnellement en vigueur. On multiplie les formes d'intervention individualisées en prenant acte de l'impasse dans laquelle se trouve l'École aujourd'hui, mais en faisant comme si d'autres approches dans la façon de mettre une classe en activité intellectuelle n'existaient pas ou ne méritaient pas d'être approfondies.

Je suis pour ma part convaincue qu'il faut utiliser des formes d'aide variées pour intervenir de façon plus pointue sur ce qui fait difficulté ou obstacle, mais que, d'une part, on ne peut pas tout résoudre grâce à cela, que c'est loin d'être la panacée, et que, de toutes façons, elles ne peuvent en aucun cas se substituer à un autre type de travail, en classe complète. D'autre part, elles peuvent avoir des effets pervers, en ne pointant que les problèmes et en mettant les élèves qui connaissent quelques difficultés dans une plus grande dépendance.

Néanmoins, pour avoir créé des groupes d'entraide, y avoir travaillé avec d'autres et pour avoir pratiqué des formes d'aide individualisée, je voudrais faire part ici à la fois d'une expérience et de quelques réflexions en la matière.

Une expérience

L'idée de travailler à une structure de ce type est née de l'envie de travailler en projet et de la nécessité de prendre en charge, de prendre pouvoir sur l'apprentissage. J'ai appris, dans le travail militant mené au sein du GFEN — et vérifié avec mes élèves — que le soutien, quand il est conçu comme une aide protectrice envers les plus faibles ne fait que les enfoncer dans l'idée qu'ils ne peuvent "réussir" que s'ils sont soutenus, et que, d'une part, il faut envisager l'aide, au contraire, comme un "coup de pouce" permanent proposé à des personnes qu'on postule capables et que, d'autre part, apprendre aux autres c'était avant tout s'apprendre à soi-même.

La création du Lieu A(p)prendre en 1984 au Collège Paul Eluard à Vénissieux a été une

première occasion de mettre en pratique et de commencer à vérifier (en plus de la classe) ce double pari. En 1987, au Lycée Jacques Brel de Vénissieux, je proposer de mettre en place, avec un petit nombre d'élèves, dans un premier temps, un Groupe d'Entraide, face à la nécessité de 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 1988 et prévoit l'intervention d'élèves et de personnes-ressources : "Les élèves viennent à la fois chercher et donner, pour faire un certain travail. Chacun est susceptible d'être interpellé. Il y a relation d'aide mutuelle en présence de personnes-ressources qui possèdent le recul nécessaire pour que cette entraide soit efficace (et ne soit pas seulement réduite aux "bons" élèves aidant les "mauvais"). Cette mise en commun des difficultés à affronter doit casser l'intériorisation de l'échec" ¹

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, et par conséquent qu'on peut s'y attaquer et s'en sortir ensemble. Il s'agit de faire réfléchir les jeunes à la façon dont ils apprennent.

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 tant — , qui refusaient d'autres approches que celle du cours classique.

Quelques réflexions

L'aide individualisée, ce n'est pas si simple

Après avoir demandé à corps et à cri des moyens pour travailler avec des effectifs moins lourds — dédoublements, modules, aide individualisée, etc. — l'enseignant moyen se trouve bien embarrassé. 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 ? D'autre part, 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 ? On pourrait s'inquiéter en effet du peu de temps consacré en définitive à l'apprentissage dans cette mise en place de l'aide individualisée qui risque de ne pas apporter plus de bénéfices que les modules, dans les pratiques les plus courantes.

Un autre écueil : se garder d'une certaine naïveté qui consisterait à penser que ce qui pourrait se mettre en place dans les groupes d'aide individualisée ou même se construire, serait aisément transféré par les élèves dans d'autres situations, et notamment de retour en classe complète. D'une part, la situation de soutien comporte des risques certains de "maternage" et empêche la construction d'une autonomie nécessaire à l'apprentissage. D'autre part, 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 oeuvre soient différentes — passage de l'aide individualisée au magistral traditionnel — ou qu'un travail de réflexion, d'évaluation ne soit pas mené avec eux. Il faut qu'il y ait à la fois cohérence entre les

¹ Projet d'Innovation du Lycée Jacques Brel, 1988-1989

pratiques mises en œuvre ici et là et reconnaissance de ce qui a été travaillé, appris, des déplacements opérés, du chemin que l'on a parcouru et de celui qui reste à parcourir. Et cela ne passe pas par un contrôle !

Il va donc falloir inventer d'autres formes de travail dans les moments d'aide individualisée qui soient de véritables situations d'apprentissage et non pas du soutien ou de la répétition pure et simple. Il me semble qu'il serait judicieux de réfléchir à la constitution de groupes de projet sur des activités et des objectifs précis, facilités par le petit nombre, et différents des autres groupes qui se succéderont. Pourquoi ne pas imaginer des rendez-vous, sur un certain nombre de semaines, pour un groupe d'élèves qui souhaite travailler sur un point précis — et auxquels l'enseignant pourrait inviter d'autres élèves qui, à son avis, pourraient en tirer profit — et négocier avec eux un projet de travail spécifique ? 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 30 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

A l'intérieur de la classe, comme à l'extérieur, dans les différentes structures où j'ai pu travailler, j'ai tenté de 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 fallait "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 interchangeables, 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'École, 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. À 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" ¹, 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 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 oeuvre 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." ²

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.

¹ 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.

² Philippe PERRENOUD, *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994, pp. 203-204

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 habitudes ³ 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.

³ 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. ?