

L'aide au travail personnel des élèves : quels enjeux ? quelles méthodes ?

L'aide au travail personnel de l'élève : une impérieuse nécessité...

Faut-il encore revenir aujourd'hui sur la nécessité de l'aide au travail personnel des élèves ? On a déjà insisté sur les phénomènes sociologiques et institutionnels qui en légitimaient très largement la mise en place : arrivée massive dans les établissements scolaires d'un public qui ne dispose guère, par ailleurs, des conditions de travail optimales, lutte contre les inégalités sociales liées aux différences de soutien que peuvent fournir les familles à leurs enfants, nécessité de contrebalancer les attitudes mentales induites par l'environnement médiatique et, en particulier, par l'usage de la télévision qui ne favorise guère la formation à l'attention, au suivi linéaire d'un discours et à la distanciation critique...

La réflexion pédagogique, dans cette perspective, a depuis longtemps insisté sur le fait que la capacité à effectuer des exercices aussi banals et répandus qu' "apprendre une leçon", "réviser un contrôle" ou "préparer un exposé" n'émergeait pas de manière spontanée chez les enfants et requérait un apprentissage que l'on ne pouvait plus se contenter de renvoyer à l'aléatoire des histoires et des rencontres individuelles... Les historiens de l'éducation, dans le cadre de leurs études sur la démocratisation du système éducatif, ont souligné, depuis déjà quelques années, que la suppression des filières, engagée dans une perspective d'égalisation des chances, avait entraîné l'homogénéisation des pratiques pédagogiques et leur alignement progressif sur le modèle considéré comme le plus prestigieux, celui dont s'inspirent les enseignants les plus gradés et les mieux considérés, celui qui est profilé sur la pédagogie des classes préparatoires aux grandes écoles, celui qui est précisément le moins individualisé et qui suppose déjà construites des capacités dont on se contente de déplorer l'absence...

Les psychologues ont montré, de leur côté, à quel point la formation de l'intelligence était liée aux attitudes de l'environnement

éducatif et nécessitait que celles-ci suscitent, à l'occasion des tâches à accomplir, interrogation et réflexion, utilisent la reformulation et l'explicitation, entraînent à la planification et à l'auto-évaluation. Ils ont mis en évidence le fait que, paradoxalement, les pratiques de classe ne prenaient guère en compte ces exigences et renvoyaient donc la réussite aux expériences extrascolaires que les élèves ont parfois la chance, dans leur famille ou dans des activités socioculturelles, de voir développées autour d'eux...

Plus récemment, les sociologues des situations de classe ont observé à quel point les règles du jeu scolaire demeuraient obscures pour une grande partie des élèves qui, ne sachant pas décoder les attentes des enseignants, devaient s'en remettre, le plus souvent, à ce que j'ai appelé "la pédagogie du sourcil". Étrangement d'ailleurs, cette constatation ne touche pas seulement les "pédagogies traditionnelles" de la magistralité mais également les "pédagogies nouvelles", inspirées des méthodes actives, comme les dispositifs didactiques sophistiqués qui désarçonnent les élèves dont le rapport social au savoir est très largement utilitaire et construit sur le principe de la "répétition" ou de "l'échange marchand"... C'est ainsi que nous savons aujourd'hui qu'un certain nombre de phénomènes se conjuguent pour rendre impérieuse la nécessité de l'aide au travail personnel : démocratisation de l'accès au système éducatif qui n'entraîne pas *de facto* la démocratisation de la réussite dans le système éducatif, complexification des tâches scolaires et des attentes de l'école, écart sociologique de plus en plus grand entre ces attentes et les traits caractéristiques de la "culture de masse". Dans ces conditions, on comprend bien le développement des structures d'aide individualisée, sous des formes multiples, comme du souci d'instrumenter celle-ci dont témoigne l'existence de nombreux outils dans ce domaine.

Quelques dérives à éviter... pour (re)trouver la portée pédagogique de l'aide à l'élève...

Il n'est pas question ici de remettre en question ce mouvement ni d'en suspecter le bien-fondé... Toutefois, et parce qu'il est toujours nécessaire d'exercer une vigilance critique sur ce qui risque de devenir une "mode" vidée de sa substance, on ne peut passer sous silence les risques que ce développement peut encourir. Évoquons simplement d'un mot le développement scandaleux des officines privées qui exploitent sans vergogne une exigence pédagogique avérée, l'insuffisance de ce qui se fait à l'école dans ce domaine et les angoisses des parents, pour réaliser de substantiels bénéfices. Chacun

voit bien qu'une réglementation minimale s'impose aujourd'hui et qu'il convient de mettre un peu d'ordre dans le foisonnement des initiatives de toutes sortes. Ceci est l'affaire des politiques, pour autant que ces derniers n'exaltent pas sans nuance l'initiative privée et considèrent que le devoir de l'État en matière éducative consiste aussi à informer les parents sur les exigences minimales qu'ils sont en droit d'avoir et à les garantir contre les "miroirs aux alouettes" auxquels ils peuvent se laisser prendre.

Mais, au delà de ce danger bien visible, il en est trois autres auxquels il faut, me semble-t-il; être attentif : celui de déconnecter l'aide au travail personnel de l'enseignement lui-même, celui de la déconnecter des contenus de cet enseignement et celui de "centrer l'élève sur son échec" en se centrant nous-mêmes excessivement sur cet échec.

Le *moment pédagogique* comme articulation de l'enseignement et de l'aide à l'élève...

D'abord, et chacun en convient, il convient de veiller à ce que le développement de l'aide au travail personnel ne se fasse pas systématiquement à l'extérieur de la classe ou après elle, renforçant systématiquement celle-ci dans une magistralité expositive qui serait ainsi compensée à l'extérieur pour les élèves qui en éprouveraient le besoin. Si elle fonctionnait de cette manière, l'aide individualisée serait un encouragement à l'immobilisme pédagogique et engagerait une dangereuse division du travail entre le *magister* et le *tuteur*, le premier continuant à enseigner sans se soucier des difficultés d'assimilation de ses élèves, le second étant sensé résoudre ces difficultés sans toujours maîtriser les contenus disciplinaires sur lesquels il se penche. On assisterait alors à un éclatement du "pédagogique" lui-même en tant que celui-ci est une attention constante à *la résistance* que les élèves manifeste à ce qui leur est enseigné.

Car telle est bien la spécificité de la pédagogie et de ce que l'on pourrait nommer *le moment pédagogique* : c'est cet instant où le maître, sans rien renier de son projet de transmettre, découvre que l'élève, en face de lui, échappe à son pouvoir, ne comprend pas, souffre sans doute un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas comprendre, d'être exclu, même temporairement, de la "collectivité apprenante"... Et il n'y a aucune renonciation dans ce *moment pédagogique*. Car si le maître renonçait alors à son projet il n'y aurait plus de pédagogie, on changerait simplement de registre de communication : reprenant l'échange à un niveau inférieur, abandonnant l'exigence qui était la sienne, l'enseignant basculerait

dans la simple conversation. Mais, symétriquement, ce *moment pédagogique* marque aussi une rupture avec l'oubli narcissique de l'autre qui permettrait de continuer à se regarder et à s'écouter parler dans la pure intelligence des choses : car, là, le solipsisme menace et, peut-être aussi, le délire. Le moment pédagogique est donc l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est, en rien, un renoncement. Et ce moment n'a rien à voir avec une "centration" abstraite sur un sujet épistémique dont on déciderait alors de prendre en compte les processus d'apprentissage ; ce n'est pas non plus une manière de rabattre la relation éducative sur une relation affective en instaurant, au cœur de la classe, la circulation des affects un temps suspendue... C'est tout autre chose : l'irruption de la matérialité aléatoire de l'autre, de cette "matière" dure et forte qui résiste à la puissance de ma pensée et de mon emprise. L'irruption d'une personne qui l'interrompt, non point parce que son attitude invalide le discours du maître mais parce que sa souffrance ne peut pas le laisser continuer à faire prévaloir indéfiniment sa propre satisfaction magistrale.

Je parle ici de "satisfaction magistrale" et cela pourrait laisser supposer que seule la magistralité expositive peut être ainsi remise en question : les pédagogues des "méthodes actives" comme les organisateurs de "dispositifs didactiques", les tenants de la "pédagogie par objectifs" ou de la "pédagogie différenciée" n'auraient alors rien à craindre : prétendant placer d'emblée l'élève au cœur de leurs préoccupations, ils seraient épargnés par ces interruptions intempestives et pourraient travailler avec une constante sérénité. Rien n'est plus faux : les uns et les autres, en dépit de tous leurs efforts pour prévoir et programmer leurs séquences d'apprentissage, ne peuvent jamais se prémunir contre cette résistance, par définition imprévisible, de l'élève qui récuse, ignore, conteste, rejette ce qui lui est proposé. Penser pouvoir faire définitivement l'économie de cette résistance, ce serait imaginer que jamais aucun événement ne vienne troubler le parcours scolaire de l'élève, ce serait réduire l'élève à un "segment scolaire" que des conditions bien pensées rendraient disponible miraculeusement aux propositions imaginées pour lui par un enseignant généreux... ce serait, en fait, faire l'impasse de la rencontre éducative alors que, par ailleurs, on prétend la promouvoir.

J'ai parlé de "satisfaction magistrale", mais j'ai aussi prononcé le mot de "souffrance" et j'imagine bien que ce mot, ici, peut paraître excessif. Peut-être, pour qu'il soit à la mesure des choses, faudrait-il en revenir aux premiers usages du terme qui évoquent la trêve, l'attente

et la patience, une sorte de "suspension contrainte et assumée de l'activité" que l'on retrouve aujourd'hui dans l'expression "être en souffrance" après tout bien adaptée pour décrire la situation de nombreux élèves ?

Le *moment pédagogique* c'est donc l'instant où, quelles que soient nos convictions et nos méthodes pédagogiques, nous acceptons de nous étonner devant ce visage, devant son étrangeté, sa radicale et incompréhensible étrangeté. Car, quand on maîtrise un discours, une discipline scolaire, un dispositif didactique, quand on s'y investit complètement au point, parfois, de ne faire plus qu'un avec ce que l'on dit ou ce que l'on organise, la résistance de l'autre apparaît toujours comme éminemment scandaleuse. Chacun sait bien - et les didacticiens, comme les universitaires partisans de centrer la formation des maîtres sur les seuls contenus académiques universitaires, ne cessent de nous le rappeler - que "l'on enseigne toujours quelque chose" ; et il est vrai que le verbe enseigner doit toujours avoir un complément d'objet... au risque d'être vidé de tout contenu. Mais, à y regarder de plus près, ce n'est pas un complément d'objet mais bien deux que doit avoir ce verbe : "On enseigne toujours quelque chose **à quelqu'un**"... et l'oubli de ce deuxième complément vide, lui aussi, le verbe de tout contenu... ou limite sa signification à l'expression d'une simple fonctionnalité sociale ou d'une intéressante mais dérisoire satisfaction personnelle.

Tel que je le définis ainsi, le *moment pédagogique*, c'est donc bien l'irruption de ce "quelqu'un", ce quelqu'un que nous oublions si facilement ou ramenons trop vite à un élément anonyme d'un ensemble indifférencié... irruption sur laquelle peut et doit s'articuler l'aide au travail personnel de l'élève, en tant qu'elle constitue un prolongement et une rupture de la programmation didactique, en tant qu'elle nous interpelle pour faire de notre savoir un objet de partage et non un moyen d'exclusion.

La dérive généraliste et l'importance de la centration sur les contenus...

Il n'est pas nécessaire ici de rappeler les conditions qui ont amené au développement du concept d' "aide méthodologique" : on sait que les mutations extrêmement rapides des savoirs, la nécessité de coordonner les interventions des différentes disciplines autour de principes communs, la volonté de préparer à des capacités qui dépassent la simple restitution des savoirs scolaires ont été, ici déterminantes. Mais il est, sans aucun doute, nécessaire de rappeler que les recherches contemporaines mettent à mal la transférabilité

automatique des "méthodes de travail" et soulignent l'adhérence très forte de celles-ci aux contenus et aux matériaux sur lesquels elles s'appliquent. Cela n'invalide nullement les efforts réalisés pour faire converger les efforts des enseignants des diverses disciplines autour de priorités qu'ils décident de se donner et qui peuvent être formulées en termes de "capacités méthodologiques générales" ; ces dernières fonctionnent alors comme "principes régulateurs" de l'activité pédagogique. Mais cela signifie que l'aide ne sera vraiment efficace que si elle est d'abord enracinée dans un travail précis et que la réflexion métacognitive prend tout autant en compte les stratégies individuelles d'apprentissage, les contraintes de l'environnement de travail et celles afférentes aux contenus disciplinaires en question.

L'oubli de cette dernière dimension peut, on le sait aujourd'hui, entraver les progrès d'un élève en le laissant croire à la transférabilité automatique d'une méthode... or on ne mémorise pas un poème comme un théorème de mathématiques ou une leçon de géographie ; et l'exercice de l'intelligence consiste précisément à observer ce en quoi le problème que l'on a à traiter est spécifique, en quoi il se caractérise par des matériaux particuliers et des types de tâches originales, quelles sont les contraintes particulières que cela impose et, donc, dans quelle mesure on pourra les retrouver ailleurs. La question du transfert ne se pose pas ainsi à l'issue de l'apprentissage, quand on a appris quelque chose et que l'on se demande *a posteriori* si on peut le réutiliser... elle doit être posée au cours de l'apprentissage dont elle constitue une dimension essentielle. Apprendre c'est, tout à la fois, apprendre quelque chose et apprendre ce en quoi ce "quelque chose" est particulier, original, structuré d'une certaine manière, finalisé dans une certaine perspective et situé dans un ensemble épistémologique cohérent.

C'est pourquoi l'aide au travail personnel de l'élève consiste d'abord à m'attacher en moi à ce qui suscite la résistance de l'autre. Aider l'élève c'est avant tout explorer sans relâche les obstacles inhérents à mon propre discours, traquer les formulations approximatives, chercher inlassablement des exemples et des dispositifs nouveaux, multiplier les reformulations inventives, les "changements de cadre" comme disent les didacticiens des mathématiques, les "décontextualisations" comme nous disons ; c'est offrir un objet de savoir dont l'autre peut se saisir, pour l'examiner, le prendre dans ses mains, le manipuler, se l'approprier ou le dévoyer, en faire, enfin, "sa chose à lui" parce que j'aurais multiplié les "prises" et ouvert des perspectives qui auront constitué autant de moyens pour lui d'exercer son intelligence.

C'est pourquoi, aussi, il faut tant insister sur le travail sur le langage dans l'action pédagogique. Il faut traquer les formulations

incorrectes, repérer les ambiguïtés de vocabulaire, les termes qui convoquent des représentations équivoques ou contradictoires. Il faut vraiment "parler" l'enseignement, c'est-à-dire en faire une adresse à l'entendement de l'autre, un entendement qui me contraint - pour peu que je sois attentif à sa résistance - à élucider sans cesse ce que je veux dire, à "mettre à plat" les absurdités sémantiques que je ne vois plus tant elles me sont devenues familières, à expliquer inlassablement ce qui permet de comprendre et donc de partager le savoir que j'enseigne.

Ainsi, l'aide au travail personnel de l'élève est un véritable travail de prospection dans les savoirs à enseigner, un travail inlassable pour chercher comment, à partir de leur logique propre, de leur cohérence interne, de leur épistémologie de référence et des contraintes que la situation scolaire leur fait subir, on peut inventer des moyens pour les rendre accessibles à d'autres sujets qu'à ceux qui sont déjà capables de les maîtriser... C'est un travail qui consiste à s'emparer des objectifs d'apprentissage, à les examiner, à les analyser, à les interroger, à les scruter dans tous les sens, à prospecter et prospecter encore leur organisation, à interroger sans relâche leur intelligibilité pour en saisir toutes les nuances, en repérer les articulations, en débusquer les contradictions... jusqu'à ce que plus un seul visage ne se ferme et que, dans la classe, le lien social se construise peu à peu. Chercher, tenter, s'entêter même, à faire comprendre en quoi ce que l'on enseigne est objet d'intelligibilité, ouverture possible à l'exercice de l'intelligence... tout en sachant être attentif à ces visages qui nous alertent sur nos propres limites et nous appellent en quelque sorte à inventer autre chose quand nous basculons dans "la vanité, l'enivrement d'autorité et le délire" dont nous sommes parfois les consentantes victimes.

Ainsi c'est bien d'abord le rapport de l'enseignant au savoir qui est interrogé dans le cadre de l'aide au travail personnel... mais qui est interrogé parce que le visage d'un élève concret vient briser le caractère "suffisant" de ce rapport. Et il faut entendre ici le mot "suffisant" dans sa suggestive polysémie : s'il se dérobe au regard de l'élève, l'enseignant est suffisant, il se suffit à lui-même et méprise la masse de ceux qui "ne suivent pas" ; s'il écarte le regard interrogateur de celui qui ne comprend pas, le maître s'enferme dans la suffisance que le philosophe nomme parfois solipsisme et le psychiatre folie.

En ce sens, l'aide au travail personnel de l'élève peut être décrite comme l'instant où l'élève concret, souvent insaisissable dans sa singularité psychologique, et pourtant parfaitement identifiable dans son identité personnelle, **rappelle le savoir à l'ordre des connaissances**. C'est le moment où un sujet, un "nom", interpelle la cohérence d'un discours ou d'un dispositif, non point pour qu'on les adapte à ses "besoins" mais pour qu'on explore devant lui, avec lui,

d'autres chemins... pour que le maître prospecte à nouveau le territoire dans tous les sens avec l'obsession d'une rencontre possible à l'horizon. Travail difficile, pour lequel il peut être effectivement utile de disposer de quelques points d'appui mais qui est d'abord, fondamentalement, **un travail sur le savoir que l'on enseigne**. Et je dis bien "le savoir que l'on enseigne", particulièrement conscient que bien des difficultés pédagogiques qui se vivent dans les classes au quotidien tiennent au fait que le maître ne maîtrise que médiocrement le savoir qu'il enseigne et son niveau épistémologique : il maîtrise souvent des savoirs universitaires qui sont à un tout autre niveau de complexité, mais il n'est pas exagéré de dire qu'il lui arrive de ne pas comprendre vraiment la cohérence propre de ce qu'il doit enseigner à ses élèves.

La dérive "psychologique" et le danger d'enfermer l'élève dans son échec...

Il n'est pas question ici de dénigrer les efforts de tous ceux qui, dans l'école et ailleurs, s'efforcent de "réconcilier l'élève avec lui-même", de comprendre ses difficultés et de lui apporter l'encouragement dont il a besoin. Il n'est pas, non plus, question de sous-estimer les effets psychologiques des dispositifs pédagogiques, ni de revenir à un enseignement qui s'adresserait à un élève abstrait, au "segment logico-rationnel" de sa personnalité, ignorant systématiquement les problèmes personnels et sociaux qu'il trimballe avec lui et qu'il ne peut, malgré toutes nos exhortations, accrocher au portemanteau avant d'entrer dans la classe... J'ai dit, au contraire, toute l'importance que j'attachais à la reconnaissance de l'élève concret, dans sa singularité. Mais il faut, me semble-t-il, distinguer ce qui ressort d'une démarche psychologique appliquée délibérément par ceux qui ont la compétence et les moyens pour cela, de la démarche pédagogique qui est, elle, irréductiblement médiatisée par les savoirs et qui, si elle produit parfois quelques effets thérapeutiques, ne peut le faire que dans la mesure où, précisément, elle en abandonne l'ambition.

C'est pourquoi je crois si important de développer l'aide au **travail personnel** des élèves : une aide qui prenne délibérément comme objectif le travail en tant qu'il représente un accès à l'intelligence des choses et impose une distance minimale avec le "sujet pathologique" dont parle Kant. C'est ainsi, me semble-t-il, que l'école remplit sa mission d'éducation, c'est ainsi qu'elle n'enferme pas l'élève dans une hypothétique personnalité psychologique mais lui permet, précisément de la dépasser.

Certes, j'ai bien conscience qu'il ne peut s'agir ici que d'une "posture" : l'éducateur ne peut ignorer le poids des histoires individuelles, des blessures sociales et des difficultés scolaires antérieures. D'une certaine manière même, il doit prendre tout cela très au sérieux et refuser de fermer les yeux pudiquement sur cette réalité-là : ceux qui la dénie ne peuvent, en effet, que la pérenniser et la reproduire... ignorant cette face cachée de l'élève et le réduisant à une rationalité qu'il suffit de mobiliser, ils font fonctionner cette "indifférence aux différences" dont Pierre Bourdieu a bien montré qu'elle était le ressort essentiel de la reproduction par l'école des inégalités sociales. Mais une chose est de ne pas ignorer le sujet en tant qu'il est inscrit dans une multitude de déterminations, autre chose est de faire de ces déterminations des "objets de travail ou d'interventions". Ma conviction est que, précisément, la meilleure manière d'aider l'élève à surmonter les déterminismes qui l'enserrent est de **l'aider à travailler**, de le rencontrer sur un terrain qui est celui de ses **difficultés à comprendre** et non sur celui de sa vie personnelle et de ses difficultés psychologiques.

J'entends bien, pourtant, les objections légitimes de ceux qui rencontrent quotidiennement des élèves avec lesquels les problèmes psychologiques sont tellement lourds qu'ils ne peuvent même pas accéder à cette rencontre "objectale", sur des objets dégagés quelque peu de leurs affects, de leurs inhibitions ou de leur violence. J'ai connu et je connais encore de tels élèves. Mais je ne me résigne pas, pourtant, à abandonner tout effort pour les rencontrer quelque part dans un registre qui soit bien celui d'un **travail**. Je sais à quel point cela est difficile tant le poids du passé et du présent est lourd. Mais je sais aussi qu'il suffit parfois de "dégager" un petit objet de travail, apparemment dérisoire, décalé, si c'est nécessaire, par rapport aux tâches scolaires traditionnelles, pour que quelque chose se produise. **On abandonne alors la centration sur l'échec de l'élève pour se centrer sur le travail de l'élève...** En réalité, on lui donne une chance de se "détacher" des images négatives qui lui collent à la peau en déplaçant l'objet de notre intervention. Cela suppose, on le voit, que l'aide au travail personnel puisse s'attacher à toutes sortes de travaux et cela suppose que, selon le titre d'un ouvrage publié jadis par les *Cahiers pédagogiques*, l'on "travaille vraiment en classe". Banalité qui n'est qu'apparente quand on sait combien les représentations dominantes de la classe sont encore essentiellement organisées autour de la conviction que "l'enseignant y travaille et que l'élève y écoute", quand on connaît les difficultés qu'ont encore les enseignants pour faire travailler les élèves de manière individualisée ou en groupes, pour promouvoir la recherche documentaire et les situations-problèmes, pour réviser un contrôle avec leurs élèves ou leur apprendre à préparer un exposé oral ! Certes, les lecteurs des *Cahiers*

pédagogiques font tout cela et depuis longtemps, mais qui peut dire qu'il a exploré, dans ce domaine, toutes les possibilités, qu'il résiste vaillamment aux pressions institutionnelles, à celles des parents et des élèves eux-mêmes et sait toujours tenir suffisamment à distance les satisfactions narcissiques que procure un bel "exposé magistral" avec lequel seuls quelques élus entrent en connivence ?

Ainsi, l'aide au travail personnel - et ce n'est pas un de ses moindres avantages - doit nous aider à (re)faire vraiment de la classe "un lieu où les élèves travaillent"... Sinon quelle dérision cela serait que de vouloir les aider à quelque chose que l'on n'a pas déjà engagé avec eux !

L'aide au travail personnel : y entrer, s'y tenir, en sortir...

Une fois évoqués les enjeux de l'aide au travail personnel, il me faut brièvement évoquer les problèmes de méthodes. On trouvera, dans ce numéro, de nombreuses et fécondes propositions qui viennent s'ajouter à tout ce que les *Cahiers pédagogiques* ont déjà publié sur la question. Pour ma part, je voudrais simplement insister, à partir des expériences que j'ai pu mener ou accompagner, sur la démarche générale de cette aide. Une fois articulée correctement à l'enseignement et aux activités de cours, comme je l'ai indiqué plus haut, il reste me semble-t-il, trois questions à examiner : comment engager cette aide ? Comment la tenir dans la durée ? Et comment permettre à l'élève de s'en dégager et de pouvoir s'en passer ?

Les entrées, à mon sens, peuvent être multiples et l'enseignant est ici renvoyée à cette capacité à saisir **l'occasion** qui fait sans doute de lui un véritable professionnel. Car, puisqu'elle est, par nature, individualisée (ce qui ne veut pas dire, bien sûr, qu'elle soit toujours individuelle), l'aide ne peut être programmée à l'avance. La programmer reviendrait à en nier la spécificité et interdirait de prendre en compte les événements sur lesquels elle peut s'articuler et qui, seuls, lui permettent de faire sens pour l'élève. Un élève peut avoir besoin de cette aide - nous "le sentons" ou nous l'observons à travers ses résultats scolaires - et nous pouvons pourtant être en difficulté pour la lui proposer. D'abord parce qu'il peut ne pas en vouloir et cela pour toute une série de raisons tout à fait respectables, ensuite parce que cette aide risque de perdre beaucoup de son efficacité si elle n'est pas précisément finalisée. C'est pourquoi je suis convaincu que les structures d'aide systématiques dans lesquelles les élèves sont affectés une bonne fois pour toutes en fonction de l'estimation de leur niveau ne sont pas toujours vraiment efficaces. Il convient sans doute

de leur préférer des aides ciblées, précisément articulées sur des difficultés identifiées ou, mieux encore, en référence à une "carte d'étude", une représentation des tâches que l'on attend de lui et dont l'analyse permet de dégager les besoins saillants qui peuvent faire l'objet d'une intervention. Dans cette perspective, l'aide trouve tout son sens quand la situation pédagogique permet à l'élève d'en mesurer lui-même la portée : combien de fois, en effet, ai-je pu constater qu'une aide ou qu'un soutien effectués pour pallier des difficultés identifiées (par exemple, à l'occasion d'un devoir raté) perdaient toute signification dans la mesure où l'élève n'était pas mis en situation de **réinvestir** les acquis de cette aide à l'occasion d'une nouvelle tâche du même type susceptible d'attester de la progression de ses résultats. L'aide est alors marginalisée, elle n'est pas réintégrée dans le cursus et les progrès qu'elle a permis d'effectuer n'étant jamais relevés, elle finit par apparaître inutile à l'élève. Certes, l'enseignant saura, lui, que cette aide a pu être utile... mais il ne suffit pas ici que l'enseignant le sache, il faut que l'élève puisse le percevoir et en voir les retombées, ne serait-ce que pour accepter de nouvelles aides.

Car, une fois l'aide commencée, l'important est de lui permettre d'être prolongée afin d'engager une dynamique qui ne se limite pas à l'amélioration provisoire ou conjoncturelle des résultats. C'est là une difficulté que soulignent souvent les enseignants : une élève à qui une aide est proposée se décourage, abandonne, n'en voit plus la nécessité et se laisse retomber... C'est qu'il convient de resserrer la relation pédagogique d'aide autour de quelque chose qui l'incarne et lui permette de la finaliser : contrat, projet, défi individuel ou collectif... il faut que quelque chose inscrive l'aide dans une intentionnalité et dans une institution. Une intentionnalité qui lui donne du sens et unifie l'ensemble des actes qu'il faudra poser. Une institution qui garantisse les conditions de son bon déroulement et de sa prise en compte. Sans intentionnalité, les institutions s'étiolent et deviennent vite des cadres formels dont les élèves ne cherchent qu'à s'échapper pour éviter ce qu'ils perçoivent comme une surcharge de travail. Sans institution, les intentions risquent de se perdre dans les sables des habitudes scolaires et passer par pertes et profits quand, à partir de Noël, l'année scolaire s'accélère vertigineusement et que l'on abandonne quelque peu la pédagogie - et ceux qui traînent la patte dans la classe - pour ne s'intéresser qu'au passage en classe supérieure des "élèves qui en valent la peine". Travailler sur l'intentionnalité pour inscrire l'aide dans l'histoire des sujets, est donc une exigence fondatrice si l'on veut que l'aide perdure. Travailler sur l'inscription institutionnelle de cette aide pour lui donner une régularité minimale, la contractualiser et éviter ainsi l'abandon, est donc une garantie pour échapper au caractère trop souvent velléitaire de nos intentions pédagogiques.

Mais, s'il faut que l'aide perdure au delà d'un soutien ponctuel, s'il convient qu'elle soit un véritable accompagnement du développement du sujet et lui permette d'en franchir et d'en repérer les étapes, il serait malsain que l'aide s'installe car cela irait à l'encontre du projet d'autonomisation qui travaille au coeur de toute action pédagogique. J'ai écrit "autonomisation" et non "autonomie"... d'abord parce que le terme d'autonomie, inscrit aujourd'hui dans tous les projets d'établissements, a été vidé de sa substance, faute d'avoir pris la peine de définir, chaque fois, précisément de quoi on parle et dans quel domaine on se situe. Ensuite, parce que je ne crois nullement que l'autonomie existe, pour nous, autrement que comme une fiction utile : pour ma part, si je suis à peu près autonome financièrement, je crains de ne pas vraiment l'être ni sur le plan affectif, ni sur le plan intellectuel... et, d'ailleurs, cette autonomie-là ne m'intéresse pas, convaincu que je suis qu'elle basculerait vite dans la suffisance. J'ai besoin des autres et j'ai besoin que les autres aient besoin de moi... et, fait sans doute plus grave, je n'en ai pas honte. C'est pourquoi je préfère parler de processus d'autonomisation à l'oeuvre dans toute démarche éducative et ne jamais prétendre "former des élèves autonomes". C'est pourquoi je crois qu'il ne s'agit pas de former des individus qui n'aient plus jamais besoin d'aide mais de former des élèves qui, progressivement, peuvent décider tout seuls de l'aide dont ils ont besoin.

Il faut donc savoir interrompre un dispositif d'aide au travail personnel ; mais cela ne peut être fait brutalement, au risque de laisser l'élève complètement démuné. Cela requiert un désétayage progressif, une série de transitions qui permettent le transfert progressif de l'initiative et du choix de l'aide de la responsabilité de l'enseignant vers la responsabilité de l'élève. Et, là encore, ce transfert n'est pas une opération *a posteriori*, qui n'interviendrait qu'au terme de l'aide, dans une sorte d'épreuve initiatique finale qui permettrait de trancher et de savoir si l'individu peut s'en sortir enfin tout seul. Ce transfert n'est réalisable que s'il trame la totalité du dispositif d'aide, c'est-à-dire si celui-ci s'accompagne toujours d'une réflexion métacognitive sur la nature des activités que l'on effectue, des stratégies que l'on emploie et des résultats que l'on obtient. C'est ainsi que l'on passe progressivement, comme dans toute situation véritablement éducative, de l'inter-personnel à l'intra-personnel, de ce que l'on peut faire sous la conduite de l'autre à ce que l'on devient capable de faire à sa propre initiative. Aucune aide n'est efficace qui ne s'intéresse pas, dès qu'elle débute, aux moyens de disparaître, qui ne réfléchit pas aux supports documentaires qui pourraient se substituer aux explications magistrales, qui ne s'intéresse pas aux apports que pourraient effectuer les pairs, qui ne travaille pas à la stabilisation de procédures identifiables et au repérage des indicateurs de pertinence

de leur usage. Aucune aide n'est efficace qui n'intègre pas, d'entrée de jeu, une réflexion sur la levée des contraintes qu'elle impose, sur l'intériorisation des dispositifs qu'elle met en place. Et, au fond, aucune aide n'est efficace qui n'intègre pas la perspective que celui qui est aidé pourra devenir, un jour ou l'autre, et pour son plus grand profit comme pour celui de ses camarades, quelqu'un qui aide à son tour.

En conclusion...

Je n'ai qu'évoqué trop rapidement un certain nombre de thèmes qui me paraissent essentiels pour penser l'aide au travail personnel de l'élève aujourd'hui. J'ai été rapide et lacunaire ; certains trouveront néanmoins que j'ai été trop long et qu'il est temps de passer aux choses concrètes. C'est que, en amont des outils et des dispositifs institutionnels, l'aide au travail personnel est une occasion de repenser la question du rapport au savoir, du rapport au pouvoir et du rapport à l'école. Plus encore, elle permet de penser le pédagogique comme articulation d'un projet culturel à visée universaliste et de la prise en compte des individualités dans leur histoire singulière. Elle permet de réarticuler obstinément l'une sur l'autre pour se dégager de "la pensée facile", celle qui nous prépare, à nous et à nos élèves, un avenir bien difficile.

Philippe Meirieu