

***Le groupe de paroles d'apprenants et d'apprenantes :
un espace de co-formation ?***

Connexions n° 84, 2004 -2, pp. 144 – 157

En introduction, l'auteur commence par faire explicitement référence à son expérience professionnelle, lorsqu'elle a été amenée à mettre en place, avec ses étudiants, à Paris X, des "groupes de parole et d'élaboration du rapport aux études". "Je fais le pari qu'un tel dispositif a du sens à condition qu'il soit strictement cadré sur les questions liées à l'apprentissage, et qu'il peut s'adapter également à des élèves plus jeunes.

Quelle place aujourd'hui pour la parole des jeunes ?

"Lorsque j'ai décidé, pour mon travail de doctorat, d'effectuer des entretiens non directifs d'élèves, j'ai été frappée par le petit nombre de travaux centrés sur leurs discours". (...) J'ai surtout souligné à quel point la parole des jeunes, les rares fois où elle était entendue, semblait ne pouvoir être travaillée, au sens où peu d'adultes parviennent réellement à s'y confronter".

Apprendre : sortir de soi pour revenir à soi

FH analyse assez longuement l'ouvrage de Cécile Ladjali, "L'esquive", porté au cinéma par Abdelatif Kechiche, en particulier sur la relation entre Krime, Lidia et la pratique du théâtre à l'école : "Englué entre un avenir bouché, le racisme et la méfiance ambiants et les rêves d'ailleurs, il semble comme accroché à lui-même, assigné définitivement à ne pouvoir être que ce qu'il croit être. N'est-ce pas d'ailleurs parce qu'elle représente, justement, une possibilité de l'aider à "sortir de lui" qu'il tombe soudain amoureux de Lidia, dont on apprend ensuite qu'il la connaît depuis longtemps, mais qu'il semble découvrir lorsqu'il la voit pour la première fois dans la robe de scène qu'elle doit porter pour incarner le personnage de Lisette ?". Alors que la cité pense que c'est pour Lidia que Krime s'est mis à faire du théâtre, "c'est peut-être bien pour le théâtre qu'il s'est mis à aimer Lidia, pour ce qu'elle se met à représenter "d'ailleurs" et de "différent" dans une tentative dont nous ne saurons pas l'issue".

"Sortir de soi". C'est également l'expression employée par Jean-Yves Rochex quand il souligne le danger et l'hypocrisie qu'il y aurait à maintenir les jeunes dans une "identité" étriquée et figée". Il dénonce ainsi une dérive de l'école qui "prétendrait s'appuyer sur un soi-disant "droit à la différence" qui n'est trop souvent que le droit de rester soi-même. Comme si le "soi", surtout à 2, 6 ou 15 ans, n'était pas une dynamique en perpétuelle évolution et construction".

"L'école est donc particulièrement bien placée pour participer à cette dynamique, puisqu'elle est là pour transmettre aux jeunes les éléments de savoir que la société adulte juge nécessaire qu'ils et elles acquièrent". Nicole Mosconi montre "qu'elle va permettre de substituer peu à peu des "objets de savoirs publics" aux "objets de savoirs privés" de l'enfant, et notamment aux questions autour de ses origines sur lesquelles s'enracine toute "pulsion de savoir". L'école s'institue en lieu où un sujet singulier devient citoyen".

FH aborde ensuite la question de l'identité qui "n'est plus un "déjà-là", un héritage transmis de génération en génération, mais une construction individuelle issue de l'expérience du sujet et de son anticipation de l'avenir (voir par exemple Kaufmann)". Elle évoque "tout le travail de co-construction de soi, dont les modalités restent à inventer, à partir d'un soi acceptant la confrontation à l'altérité (dont le savoir est une des formes sociales, puisqu'on apprend justement ce qu'on ne sait pas, c'est-à-dire ce qui n'est pas soi) pour se redéfinir en permanence. Le groupe de parole d'apprenant-e-s peut contribuer à éclairer cette problématique".

Le groupe de parole d'apprenant-e-s : une modalité parmi d'autres pour faciliter la confrontation au savoir

FH se réfère à Serge Boimare qui montre les difficultés de cette co-construction : selon lui, il est difficile de "remettre en question l'illusion de toute-puissance qui sert d'étayage défensif. Pour pouvoir abandonner cette carapace et s'aventurer sur les chemins de l'incertitude, il faut disposer d'un étayage au moins aussi efficace". Il s'agit bien de "proposer aux élèves des chemins d'accès au savoir qui comportent à chaque étape, non pas des réponses toutes faites, mais des éléments leur permettant de construire des réponses aux questions qui leur sont ainsi posées, c'est-à-dire des dispositifs contenant au sens de Bion".

"Si les jeunes sont les premiers, lorsqu'on les laisse à eux et elles-mêmes, à s'auto-enfermer dans des stéréotypes, ils et elles sont tout aussi rapides à s'emparer des dispositifs que l'on peut leur proposer afin de sortir de la répétition. C'est le lien à l'autre, lorsqu'il est mis en forme, qui permet l'élaboration et la construction de soi. Les groupes de parole d'apprenant-e-s se placent dans ce cadre".

Le dispositif d'expression collective des élèves

FH mentionne ce qui se fait en pédagogie Freinet et en pédagogie institutionnelle. "Mais ces modalités de fonctionnement s'avèrent difficiles à transposer dans l'enseignement secondaire. Elle présente ensuite le dispositif d'expression collective des élèves (DECE) mis en place par des COP avec l'aide du groupe Desgenettes de sociopsychanalyse. C'est aujourd'hui un dispositif qui "tourne", mais "la "neutralité" relative du conseiller ou de la conseillère quant à la relation enseignant/élèves, si elle facilite le travail de médiation, pose néanmoins plusieurs questions". Outre la faiblesse numérique des COP? FH souligne la difficulté, "pour les enseignants et enseignantes, d'accepter qu'une parole d'élèves leur soit ainsi restituée par un-e adulte".

Enseignant-e-s et élèves face au savoir : des conflits psychiques en miroir

"On peut penser que, si la parole des élèves est si difficile à entendre, ce n'est pas simplement une question de mauvaise volonté; mais plus probablement parce que les élèves réactivent les conflits psychiques à l'œuvre chez les enseignant-e-s et mettent le doigt sur des modes de défense trop solidement ancrés pour pouvoir être questionnés.

Pour FH, le dispositif mis au point par Claudine Blanchard-Laville représente l'"une des tentatives les plus abouties pour transposer dans le champ de l'enseignement et de la formation le type de travail que proposait Balint". Dans ce dispositif, CBL faisait cours avec ses étudiants pendant une heure ; la 2^e heure elle leur proposait "de s'exprimer sur ce qu'ils et elles avaient ressenti durant la première partie de la séance". CBL était associée à Patrick Obertelli qui jouait le rôle d'observateur pendant le cours ; ensuite, tous deux co-animaient la deuxième partie. "Cette médiatisation entre l'enseignante et les étudiants et étudiantes par le biais d'un tiers observateur, permettait d'instaurer une distanciation propice au climat de confiance (...). A partir du regard de l'enseignant qui "fait confiance", l'étudiant recouvre une intégrité narcissique et s'assure de son sentiment d'identité".

Des groupes de parole centrés sur le rapport au savoir

Ici, FH témoigne "de son expérience, qu'elle croit "fondatrice dans son propre rapport à l'acceptation des difficultés des élèves". Le dispositif est né à la suite d'un contrôle de math décevant. Très vite, la question est posée : "Mais au fait, vous savez comment on fait pour apprendre un cours ? La réponse fut pour une bonne part négative et me laissa assez désarçonnée. Je me rendais compte que j'étais tout à fait incapable de leur expliquer comment répondre à ce que l'on exigeait si obstinément d'eux et elles. Je crois que ce moment fut profondément salutaire pour les élèves comme pour moi puisque, pour une fois, il n'y avait pas de formule

préalable à apprendre mais un problème auquel réfléchir ensemble. Ce fut une prise de conscience, d'une part, de la persistance de certaines démarches connues pour être non pertinentes à long terme mais parfois efficaces à court terme et, d'autre part, du fait que la variété des possibilités d'apprentissages efficaces pouvait se ramener à la nécessité de savoir se repérer dans un champ de savoir".

Par la suite, FH a mis en place, à la fac, des "groupes de parole et d'élaboration du rapport aux études". "Ce sont des lieux où étudiants et étudiantes sont invité-e-s, par groupes de quinze environ, à réfléchir sur leur pratique d'apprenant-e-s en questionnant leur passé scolaire et leur avenir professionnel tel qu'ils et elles l'anticipent". Sept séances d'une heure et demie tout au long de l'année, obligatoires, faisant partie intégrante du cursus de formation.

"Le premier objectif, atteint, fut de montrer que les inquiétudes étaient partagées, et constituaient une étape "normale" du parcours. Prendre conscience que l'origine de ces difficultés peut s'enraciner profondément dans l'histoire personnelle est plus difficile, mais pas forcément indispensable. L'essentiel est que les étudiant-e-s puissent accepter l'idée que les difficultés de confrontation au savoir ne sont pas des données immuables de leur personnalité, mais bien des modalités particulières de confrontation au monde, et que ces modalités sont susceptibles d'évoluer, ce qui me semble être l'exacte définition de la notion d'élaboration de l'expérience". La double posture d'enseignant et d'animateur du groupe de parole "permet, d'une part, à l'étudiant-e de vivre le fait qu'un-e enseignant-e, même si ce n'est pas "le sien" ou "la sienne", puisse accepter d'entendre des tâtonnements autour de l'apprentissage, et que cette parole ait sa place à l'Université. Surtout, elle permet aux enseignants et enseignantes de prendre conscience de la diversité des enjeux psychiques de l'apprentissage et des modalités adoptées par le sujet pour y faire face. C'est en quoi il me semble qu'un tel travail, à condition qu'il soit préparé et supervisé, peut-être extrêmement formateur, notamment pour les enseignants et enseignantes d'élèves plus jeunes qui doivent, encore plus que les plus âgé-e-s, trouver des modes satisfaisants de confrontation au savoir. Aider les élèves à élaborer cette dynamique tout en travaillant soi-même la sienne me semble participer à ce travail co-formateur que j'appelle de mes vœux". FH suggère que, pour des élèves, de tels groupes pourraient se mettre en place à partir d'une question comme "comment ça se passe quand vous apprenez quelque chose ?"

"De tels groupes permettraient, je crois, de dédramatiser les difficultés d'apprentissage, en les resituant comme une étape normale du parcours et non comme un échec irrémédiable. Ils aideraient ainsi l'ensemble du corps social à entendre que l'apprentissage est une activité complexe et fragile.

Car, à notre époque où les biens à transmettre sont de plus en plus immatériels, il me semble que nous sommes de plus en plus confronté-e-s à un véritable déni des difficultés de l'apprentissage. J'interprète ce déni en termes anthropologiques en considérant que la transmission, principal mode de défense face à l'angoisse de mort, est rendue d'autant plus incertaine qu'elle dépend du sujet qui doit accueillir le "bien" transmis et que c'est cette incertitude qui est de moins en moins supportable. Des jeunes qui n'apprennent pas, une transmission qui échoue, c'est une société qui meurt et des sujets qui disparaissent définitivement. Pourtant, lutter contre l'angoisse de mort en enseignant aux jeunes l'obligation d'assimiler à tout prix ce que nous avons si peur de perdre ne peut que les placer face à des enjeux qui ne sont pas les leurs, accentuant le risque de les voir adopter des stratégies d'évitement et/ou d'opposition. Entendre qu'apprendre n'est pas si simple, que le détour et l'échec en sont des modalités normales pour tous et toutes et à tout moment de la vie, partager cette expérience, me semble susceptible de faciliter un recentrage sur les enjeux propres au jeune, et donc sur une meilleure appropriation par l'apprenant ou l'apprenante de son acte d'apprentissage. Soit un meilleur partage des responsabilités et, je l'espère, une moins grande culpabilité de part et d'autre".