

LE « SYSTÈME DES ÎLOTS BONIFIÉS », DE FAUSSES BONNES SOLUTIONS À DE VRAIS PROBLÈMES

Introduction

Nous observons depuis quelques mois sur les listes de diffusion d'enseignants de langues, en particulier d'anglais (mais plus seulement), la multiplication d'échanges concernant un « système » dit « des îlots bonifiés », avec des comptes rendus d'utilisation enthousiastes, et des échanges de fiches de travail.

Nous avons depuis le départ de fortes réserves et critiques à formuler à l'encontre de ce « système ». Ce qui nous incite aujourd'hui à les rendre publiques, c'est que nous constatons que sa diffusion est de plus en plus souvent relayée par l'institution scolaire elle-même, avec des présentations sur des sites académiques (nous y reviendrons plus avant) ainsi que l'intégration de formations à ce « système » dans des plans académiques de formation¹, et que sa conceptrice se sert de cette diffusion institutionnelle comme argument de promotion².

Nous ne prétendons nullement donner des leçons ou faire des reproches à ces enseignants qui considèrent avoir enfin trouvé un « système » efficace pour résoudre les problèmes de discipline et de désintérêt pour l'apprentissage qui sont leur lot quotidien, particulièrement en collège, et qui les empêchent d'exercer correctement et sereinement leur métier. Nous ne sous-évaluons pas ces difficultés, ni leur désarroi devant des situations qu'ils ne savent pas gérer parce que leur formation ne les y a pas préparés ou parce qu'elles sont ingérables dans un cadre scolaire ordinaire, alors même que trop souvent leur administration ne les soutient pas ou, pire, les en rend responsables. Nous ne mettons pas non plus en doute la compétence personnelle, ni la bonne foi de la collègue qui a élaboré ce « système » et le diffuse³, et nous reconnaissons volontiers son mérite, qui est d'avoir pris à bras le corps les problèmes les plus brûlants auxquels sont confrontés beaucoup d'enseignants qui doivent rattraper les élèves « les plus perdus », gérer les « irréductibles » au « comportement rebelle », et mettre en activité même les « dilettantes

¹ Voir par exemple http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/IMG/pdf/PAF_E_complet.pdf, p. 4.

Les liens Internet que nous indiquons dans notre texte ont tous été consultés pour la dernière fois le 26 mars 2013.

² Dans la rubrique « On en parle » de son site (<http://www.marierivoire.fr/index.php/on-en-parle.html>), par exemple, elle fait état d'une présentation de son « système » sur le site de l'académie de Dijon pour annoncer : « La méthode pédagogique des îlots bonifiés fait de plus en plus d'adeptes et gagne du terrain sur les sites de langues, mais aussi dans toutes les matières. »

³ En particulier au moyen de son ouvrage *Travailler en îlots bonifiés* (Chambéry : Génération5, 2012, 181 p. + 6 p. d'annexes), et de son site indiqué plus haut. Sauf indication contraire, toutes les citations que nous lui attribuerons seront tirées de son ouvrage.

notoires » (pp. 69-70). À l'origine de l'élaboration de son « système », sa conceptrice parle d'ailleurs d'une « réaction de survie ». (p. 68)

Nous voulons seulement attirer ici l'attention de ces collègues sur les problèmes que posent à notre avis la conception de ce « système », ses techniques de diffusion et sa mise en œuvre dans les classes. Nous nous basons principalement pour notre analyse, comme il est normal, sur l'ouvrage écrit par sa conceptrice, ouvrage qui comporte par ailleurs des exemples concrets de mise en œuvre. Nous soumettons ici à nos collègues enseignants un certain nombre de considérations que nous leur demandons d'examiner sans les rejeter d'emblée au titre qu'elles seraient « théoriques » et de ce fait même sans aucun poids face à l'expérience pratique. L'enseignement en général, comme toute forme d'action sociale, ne peut se passer de la réflexion sur les valeurs, qui en guident la direction, et sur les principes pédagogiques, qui en guident la conduite ; et l'enseignement d'une langue, en particulier, ne peut se passer de la réflexion sur les modèles cognitifs et linguistiques correspondants, ni sur la diversité des modèles méthodologiques par lesquels nos prédécesseurs ont cherché, depuis longtemps, à améliorer cet apprentissage tout en s'adaptant à la diversité des élèves, des objectifs et des environnements didactiques.

1. Une méthode conçue par une seule personne sur la base de sa seule expérience pratique

Parce qu'elle doit intégrer tous ces éléments théoriques et qu'elle est appelée à guider des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de mises en relation de ces deux processus pour des élèves très différents les uns des autres dans des environnements variés et variables, une méthode doit forcément être complexe, et de ce fait elle ne peut être élaborée par une seule personne s'appuyant sur sa seule pratique dans ses propres classes, quelle que soit sa compétence et son expérience. D'autant plus que la méthode en question, celle des « îlots bonifiés », est avant tout présentée comme un « système » (par ex. p. 67, p. 107, p. 111), et un système qui serait efficace non seulement dans toutes les langues, mais aussi en français, mathématiques, histoire-géographie, science et vie de la terre (cf. 3^e partie), et qui serait supérieur à tous les autres : lui seul permettrait de remettre au travail les « élèves décrocheurs », « quant aux autres, ce système leur permet d'aller exploiter leurs limites, de se confronter, d'être enrichis, de développer des compétences qu'aucun autre système n'aurait mises en valeur » (Épilogue, p. 181, nous soulignons). Nous savons que certains utilisateurs ou diffuseurs pensent que ce « système » peut n'être utilisé que de temps en temps. Mais d'une part telle n'est pas, comme on le voit, l'idée de sa conceptrice (qui prévoit ainsi que les élèves « rest[ent] en groupes pour toutes les heures de cours », p. 68), d'autre part, son utilisation épisodique ne résout pas tous les problèmes éthiques, pédagogiques et didactiques qu'il pose, et que nous aborderons plus bas.

Un « système » personnel et qui en même temps se veut systématique, universel et exclusif n'est tout simplement pas crédible. Le succès de tout système de ce type porte d'ailleurs en lui-même les germes de l'échec à venir, puisque plus il se diffuse, et plus il est confronté à des environnements pour lesquels il n'a pas été conçu à l'origine. En didactique des langues comme dans tous les domaines d'action, ce mécanisme peut s'exprimer par deux lois aussi simples que rigoureuses : « plus c'est concret, moins c'est transférable », « plus c'est systématique, moins c'est adaptable ».

Le cimetière historique de la didactique des langues est ainsi rempli de ces systèmes conçus par un enseignant seul, et qui portaient d'ailleurs généralement leur nom. Qui se souvient encore, à part quelques historiens, des « méthodes » de Jacotot, d'Ollendorf, de Robertson, de Seidenstücker, de Ahn, de Havet, et de toutes les autres qui ont fleuri au XIX^e siècle à un moment où la didactique des langues n'était pas encore organisée avec ses formations universitaires, ses groupes de recherche, ses publications, ses colloques,... bref avec tout ce qui est indispensable à la capitalisation progressive des connaissances et des expériences ainsi qu'à la continuité de la réflexion collective ? Nous ne pensions vraiment pas qu'un « système » du type des « îlots bonifiés » puisse encore apparaître et plus encore se diffuser en ce début de XXI^e siècle.

2. Des procédés de diffusion contestables

Lorsqu'une méthode est élaborée par une seule personne sur la seule base de sa propre expérience, cette faiblesse tend à être compensée par des arguments qui font penser à ceux du marketing publicitaire. En voici quelques exemples dans l'ouvrage :

1) L'affirmation répétée de la réussite exceptionnelle de l'expérience personnelle : « Ça marchait super bien ! » (p. 156), « Les élèves sont ravis... » (p. 104) / « Comment s'opère le changement d'ambiance ? Il est quasiment immédiat ! » / « Quelle est la réaction des parents ? En général, ils sont fans ! » (p. 111)

2) La promesse d'une réussite certaine pour tous ceux qui mettraient en œuvre la méthode (« Succès garanti ! », p. 147), mais à condition qu'on l'applique de manière rigoureuse (il faut que « le système [soit] bien mis en place et correctement appliqué », p. 107), et avec une entière conviction (« Il est indispensable que le professeur soit convaincu de son bien fondé ! Si tel n'est pas le cas, l'échec est inévitable », p. 154). Le chapitre 9, où l'auteure raconte les tout débuts de la diffusion de son système, s'intitule d'ailleurs "Octobre 2007, une première *adepte* ! » (nous soulignons)

Autant d'affirmations dans lesquelles sont noyés les quelques passages où des nuances sont apportées, comme le suivant : « Bien sûr, aucun système n'est parfait : pas d'angélisme ! Selon les classes, selon les enseignants et avec la force de l'habitude, le bilan peut être plus ou moins positif, évidemment ! » (p. 159). On notera dans ce passage que les difficultés ne sont pas mises au compte des limites du système lui-même, mais de ses conditions de mise en œuvre. Quant à l'idée selon laquelle ce système peut être appliqué « sans pour cela modéliser l'enseignement de celui qui l'utilise. Chacun garde son indépendance, aussi bien en ce qui concerne les idées que leur application ! » (p. 160), elle est contradictoire en elle-même (un système d'organisation de la classe modélise forcément et fortement l'enseignement), et l'« indépendance » ici proclamée des enseignants est contredite par ailleurs par les demandes d'application rigoureuse du système ; ou encore par cet autre passage du même ouvrage : « le choix de la mise en place de ce système bouleverse complètement le mode de fonctionnement des cours ainsi que le mode relationnel au sein de la classe ». (p. 154)

3) Le recours à des témoignages d'enseignants, qui sont recueillis dans toute la 6^e et dernière partie de l'ouvrage, et où presque tous font part de leur adhésion définitive à la nouvelle méthode : « Il me serait impossible de revenir à l'ancien système. » (p. 163) / « [...] je n'envisagerais plus de faire machine arrière. » (p. 166) / « Essayer c'est l'adopter (d'autres ont

déjà utilisé cette formule avant moi, mais je la trouve pertinente à la situation⁴) ! » (p. 172) / « Globalement, j'aurais vraiment du mal à revenir à l'ancien système. » (p. 180)

Dans l'« Épilogue » qui suit ces quelques témoignages, l'auteure généralise cette satisfaction à « des centaines de collègues, toutes matières confondues, [qui] se sont lancés dans l'aventure » : « Les retours des professeurs sont tous identiques : si tous les problèmes ne sont pas résolus, ils témoignent de leur enthousiasme, signalent des classes plus dynamiques, plus motivées, et surtout plus actives. » (p. 181)

4) La présentation de l'élaboration du système sur le modèle des « *success stories* » à l'américaine. Comme l'annonce l'éditeur sur son site, « Le livre retrace l'itinéraire de l'auteur, professeur d'anglais en collège. » On peut le voir dans l'avant-propos :

En effet, dès la première année, j'avais, moi aussi, préféré mettre mes élèves par quatre autour d'une table, afin qu'ils travaillent en groupes, pour chaque heure de cours. J'avais donc installé ma première classe en îlots. [...] N'ayant aucune expérience, et aucun moyen de contrôler les bavardages et le bruit qui en suivit, je dus renoncer bien vite à cet idéalisme de débutante.

[...]

Ce n'est qu'à la suite d'une mutation que je revins sur la question [...] Il fallait que je trouve un système, pour exploiter au mieux l'énergie débordante de ces adolescents en pleine mutation hormonale, tout en les cadrant afin que je puisse continuer à enseigner ! Je passai ainsi toute une partie de mon été à cogiter, et je finis par trouver le dispositif que vous vous apprêtez à découvrir dans ce livre ! (pp. 5-6)

Ou encore dans la 5^e partie de son ouvrage, où elle reprend le récit-témoignage de la découverte de son « système » :

C'est donc seule que je débutai ce chamboulement ! Je n'étais pas non plus très sûre de moi et je ne risquais pas de prôner quelque chose avant de savoir exactement de quoi il retournait ! Les premiers essais furent cependant tellement concluants que j'étais portée par un enthousiasme qui devait se voir, et peut-être agacer ! (p. 154)

C'est le même modèle que l'on retrouve dans la 5^e partie de l'ouvrage, comme on peut le voir dans les titres des chapitres successifs:

Chapitre 1 - les réactions de mes collègues d'anglais

Chapitre 2 - octobre 2007, une première adepte !

Chapitre 3 - réactions en chaîne

Chapitre 4 - tout le secteur Langues⁵ s'y met !

Chapitre 5 - réaction des autres établissements

Nous pouvons comprendre que la conceptrice de ce « système » veuille convaincre ses collègues de son excellence en utilisant à cet effet les procédés qui lui paraissent les plus efficaces. Nous ne

⁴ Nous trouvons quant à nous que cette formule rappelle fâcheusement un argument publicitaire bien connu...

⁵ « Secteur Langues » désigne ici l'ensemble des enseignants de l'établissement où exerce l'auteure.

comprenons absolument pas, par contre, que l'institution puisse le recommander sans avoir mené ses propres expérimentations et évaluations d'une manière qui en garantisse l'objectivité et la fiabilité, et nous trouvons inadmissibles des recommandations publiques comme celles de deux IPR de l'académie de Dijon, qui signent ès qualités un texte lui aussi publié sur le site de Philippe Meirieu dans la rubrique « Comptes rendus d'ouvrages »⁶, texte que l'on retrouve à l'identique, cette fois non signé, sur le site de cette même académie⁷, avec dans ce dernier cas l'indication du lien vers l'achat en ligne de l'ouvrage sur le site de l'éditeur. Dans ces textes, on trouve la reprise exacte de deux des arguments principaux de la conceptrice de ce « système », à savoir son succès déjà obtenu auprès de nombreux enseignants (avec l'usage du même terme d'« adeptes »), et le succès garanti à tous s'il est appliqué correctement :

Cette façon de travailler, dont on entend beaucoup parler dans les listes de diffusion de langues, gagne du terrain et fait aussi des adeptes dans d'autres matières. [...]

Présenter le travail en îlots bonifiés en quelques lignes est impossible. Il est indispensable, si vous souhaitez la mettre en pratique avec succès, de lire l'ouvrage de Marie Rivoire. Ce que vous lirez ci-dessous est uniquement une présentation de l'esprit des îlots bonifiés afin de vous donner envie d'aller plus loin et de vous lancer ! (p. 1)

Parce qu'il porte sur l'organisation du travail et des relations de travail en classe, ce « système » n'est pas qu'un simple « dispositif » technique : il relève en amont de conceptions, et provoque en aval des conséquences d'ordre pédagogique, didactique et même « philosophique » (dans le sens où l'on peut parler de « philosophie de l'éducation »).

C'est pourquoi ces recommandations officielles sans expérimentation ni évaluation un tant soit peu scientifiques nous semblent d'autant plus scandaleuses qu'une analyse de ce système à partir de la seule lecture de l'ouvrage de son auteure fait apparaître de graves problèmes, dont les effets demanderaient à être étudiés de près sur le terrain avec la distance critique d'observateurs extérieurs. Nous les présentons dans la suite de ce texte sous deux rubriques : celle des problèmes éthiques, et celle des problèmes didactiques.

3. Des problèmes éthiques

L'auteure a raison de rappeler, à propos du travail de groupe, que « des générations de professeurs et d'instituteurs en ont exploité les bienfaits pédagogiques. »⁸ (p. 68)

⁶ http://meirieu.com/COMPTE-RENDUS_OUVRAGES/travailler-en-ilots-bonifies.pdf. Le choix de cette rubrique nous paraît curieux : il s'agit en effet d'une page promotionnelle qui ressemble plus à une quatrième de couverture rédigée par l'éditeur ou l'auteur lui-même, qu'à ce qu'on attend d'un véritable compte rendu.

⁷ <http://langues.ac-dijon.fr/spip.php?article2225>.

⁸ L'auteure aurait mieux fait, par contre, de ne pas se risquer à affirmer dans son ouvrage que ce travail de groupe « a toujours existé ». Parce que c'est faux : depuis ce que l'on connaît de la pédagogie aux temps de l'antiquité grecque et latine jusqu'au XVIII^e siècle en Europe, l'enseignement est resté individuel, même dans les salles collectives. À l'échelle de l'histoire, le travail en grand groupe, et plus encore le travail en sous-groupes, sont des inventions très récentes. L'affirmation est donc inexacte même dans la version plus prudente – « peut-être même depuis toujours » – que l'on trouve dans un autre texte de l'auteure (« Le travail de groupe : vers un nouveau devenir », www.meirieu.com/ECHANGES/tdg_nouveau_devenir.pdf).

Ce n'est donc pas le travail de groupe en tant que tel que nous critiquons dans son « système », mais les principes qui sont au fondement de sa conception et de son fonctionnement, et qui nous semblent très critiquables du point de vue éthique. Nous présenterons brièvement ici les problèmes qui nous apparaissent les plus immédiats et les plus graves.

3.1 Un travail constant par groupes stables constitués par les élèves eux-mêmes sur la base première de leurs affinités.

On peut imaginer – et c'est d'ailleurs le cas en pédagogie différenciée –, que le choix individuel par affinités soit un critère de constitution des groupes de travail en classe. Mais en faire le seul critère de constitution par les élèves eux-mêmes de groupes stables va à l'encontre de la formation à l'éthique citoyenne, laquelle exige de travailler avec tous, y compris avec des personnes qui ne nous plaisent pas. Être capable de se mobiliser collectivement sur des projets collectifs qui réunissent sur des valeurs partagées, au-delà des affinités personnelles, est certainement l'une des compétences de base d'un citoyen. C'est aussi une compétence de base d'un travailleur. L'auteure écrit que grâce à son système les élèves « auront en main des cartes qui manquent à beaucoup aujourd'hui dans le monde du travail » (p. 181), mais dans les entreprises et les administrations, ne savoir travailler qu'avec des amis n'est sûrement pas un élément de qualification. Elle parle bien de la nécessité, parfois, de procéder à des « changements de place dans les îlots » (des modifications de constitution des groupes), mais elle propose de le faire en étant « diplomate », en ne déplaçant les élèves que « deux par deux » et en « attribu[ant] deux points de bonus aux tables affectées [sic !] : cela permet en général de faire avaler la pilule ». (p. 110, nous soulignons ; comme si le travail par groupes d'affinités était un droit qui mérite dédommagement lorsqu'il n'est pas respecté !)

Alors, oui, certes, « le changement d'ambiance [...] est quasiment immédiat ! Les élèves sont heureux de former un petit groupe de copains. Ils sont heureux d'échanger entre eux et d'aider un ou une camarade en difficulté » (p. 110). Certes, « on apprend mieux lorsqu'on est détendu et lorsqu'on sait qu'on ne sera pas seul face aux difficultés », mais ce que nous appellerions volontiers une « solidarité de proximité » (nous reprendrons plus loin ce concept de « proximité ») ne peut être systématisé sans mettre en danger le projet même de la formation « humaniste », qui est au contraire une solidarité de distance, comme dans ce que l'on appelle l'« ouverture à l'altérité ».

3.2 Le recours constant à la compétition entre groupes

C'est, avec les bonifications constantes, le moyen principal utilisé pour susciter et maintenir l'activité des élèves. Comme le fait remarquer un enseignant utilisateur sur une liste de diffusion :

Le fait de voir les autres tables gagner des points pendant le cours permet à certaines tables de réagir si elles n'ont pas beaucoup participé, compétition oblige...

Dans ce dispositif permanent, la solidarité à l'intérieur du groupe choisi s'accompagne de la rivalité entre groupes, les deux s'entretenant mutuellement :

Lorsque l'on fait des brainstormings, je demande à tous de trouver le plus de mots en rapport avec tel ou tel domaine, et j'en fais une petite compétition. (p. 176)

L'esprit de compétition est poussé ici à son paroxysme, puisqu'il ne s'agit pas seulement de s'aider entre membres du même groupe, mais de gêner les autres groupes, le succès d'un groupe pénalisant d'ailleurs mécaniquement tous les autres. Extraits :

Certains adorent le challenge qui est lancé : être les premiers à bloquer les autres tables ! Ils y mettent beaucoup d'énergie et leurs compétences se développent à vue d'œil ! Ils deviennent alors les moteurs de la classe et vous n'aurez pas eu un mot à dire pour que cela se passe ! (p. 110)

[Le professeur] informe alors les élèves qu'ils vont devoir décrire leur image à la classe pour que les autres tables puissent retrouver de laquelle il s'agit. Il explique que le but est de leur rendre la tâche difficile, donc il ne faut pas donner les détails tout de suite. (p. 146)

J'ai pu observer que les élèves sont très attentifs au gain des autres tables et guettent les plus en avance. Il y a ainsi une inter-surveillance (ce qui est bien pratique pour le professeur), limitant les « erreurs » de points. (pp. 34-35)

La première table arrivant à vingt points bonus, et ce, quel que soit le nombre de marques pénalisantes, stoppe les comptes de toutes les tables. (p. 34)

La tension constante vers le succès aux dépens des autres crée à l'intérieur de chaque groupe une solidarité effective (« les élèves "en difficulté" font part de leur sentiment de sécurité, de réconfort et d'aide qu'ils reçoivent au sein des îlots » p. 111), mais elle s'accompagne d'une pression que les élèves exercent les uns sur les autres pour garantir la productivité et les gains collectifs. Extraits :

La deuxième [stratégie] est d'obliger chaque élément de la table à écrire sur son cahier (ou sur la feuille prévue à ce sujet), la totalité de la production de la table avant de m'appeler pour vérifier et attribuer le ou les points verts. Si un élève n'obtempère pas, il bloque la table (donc les copains !). Ceux-ci ne manqueront pas de le rappeler à l'ordre (je peux en témoigner car cela s'est produit nombre de fois), avec les arguments dont ils ont le secret ! (p. 28)

Tous les exercices sont faits à cette table : un point vert supplémentaire ! ; Ici, « Untel » ne l'a pas fait : pas de point vert. Vous pouvez être certain qu'« Untel » va se faire remonter les bretelles par ses copains et que cela sera beaucoup plus efficace qu'un mot dans le carnet [...] (p. 30)

« Ah ! Il manque un workbook ! Pas de point vert ! » Vous pouvez être certain qu'il sera là la prochaine fois ! Les copains, qui n'auront pas manqué de rouspéter contre l'étourdi, vont se charger de faire la police pour vous et ramener le contrevenant à l'ordre ! (p. 51)

L'une des raisons du succès de ce système, sans doute, vient ainsi du fait qu'une bonne partie de la pression et du contrôle que le professeur doit exercer sur l'ensemble des élèves dans le cadre d'un enseignement frontal, est ici prise en charge par les élèves eux-mêmes à l'intérieur du groupe. Même si certains problèmes qu'il ne parvenait pas à gérer en classe entière ne sont pas réglés, mais simplement déplacés à l'intérieur de chaque groupe. Nous ne voyons pas comment interpréter autrement, dans le passage suivant, la contradiction entre la neutralisation affirmée

comme totale du leader négatif (il est « réduit à néant ») alors qu'en fait il continue à sévir à l'intérieur de son groupe :

Cette liberté de parole et d'action est aussi due au fait que le leader négatif, qui a pu sévir autrefois, est réduit à néant : en effet, s'il était facile à un adolescent mal intentionné de régner sur une classe par un regard, il en va tout autrement dans une classe installée en îlots : il pourra, certes, continuer à régner à sa table, mais c'est tout ! (p. 110)

On peut comprendre que certains enseignants trouvent leur compte à ce qu'en gestion d'entreprise on appellerait une « externalisation » d'une partie de leur responsabilité (et des difficultés qu'elle entraîne), mais ils doivent aussi être conscients des problèmes éthiques qui sont ainsi posés : ce type d'organisation en petites communautés où la solidarité interne au groupe se fait au prix d'un contrôle réciproque permanent, et s'accompagne en externe d'une rivalité constante vis-à-vis des autres groupes, joue en effet de manière très dangereuse sur des mécanismes analogues à ceux que l'on retrouve à l'œuvre par exemple dans les dérives du communautarisme et dans les pratiques des organisations mafieuses.

3.3 Le recours constant à un « jeu » de bonifications-pénalisations

Cet élément du système est l'un des deux qui ont été choisis par l'auteure pour l'appellation de son « système des îlots bonifiés » (nous soulignons). Ce sont en effet les bonifications qui sont constamment utilisées pour motiver les élèves. Quelques exemples :

Si l'on veut amorcer un travail rapide et efficace, rien de tel que d'annoncer à l'avance le nombre de points que celui-ci peut rapporter. (p. 4)

Ce sont les élèves qui font tout : ils doivent être actifs à chaque étape et surtout être attentifs, sinon ils manqueront des données importantes et donc des points. (p. 73)

La correction collective a lieu en groupe classe. Les élèves qui lèvent le doigt et prennent la parole pour participer à la correction se mettent des barres sur leur ardoise ; les barres de participation ne sont alors valides que si la réponse donnée est correcte. (p. 76)

On est plus attentif car on veut gagner des points. (p. 180)

Les bonifications sont, tout au long de chaque heure de cours et pour chaque micro-activité, distribuées entre eux par les élèves du même groupe (« inter-évaluation ») une partie significative de l'activité des élèves consistant à calculer les moyennes correspondantes. Exemple choisi par l'auteure elle-même pour illustrer ce fonctionnement :

Un élève récite à une table (l'élève qui se débrouille le mieux, pour lancer le modèle) et ses camarades l'évaluent. Ils font la moyenne des notes et passent ensuite au suivant, et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves de la table soient passés : en général, cela ne prend pas plus de 30 à 40 minutes la première fois, et 20 à 25 minutes les fois suivantes. (p. 80)

L'enseignant lui-même distribue des bonifications, mais aussi des pénalisations, le jeu sur ces deux leviers constituant le principal moyen, dans le « système » proposé, tant pour motiver l'attention et la participation que pour gérer le comportement des élèves :

Un élève volontaire récite le poème (il y en a toujours un ou deux !) S'il ne s'en trouve pas, on peut déclencher les volontaires en accordant un ou deux points de bonus à la note finale. (p. 79)

Succès garanti ! Le challenge est motivant car il y a un point bonus à gagner à chaque fois ! Les élèves écoutent donc avec attention les descriptions de chaque table. (p. 147)

[...] vous n'accepterez aucun bavardage pendant cette partie du cours, quitte à administrer quelques points malus lorsque cette consigne ne sera pas respectée. (p. 110)

Il est même conseillé à l'enseignant, comme nous l'avons vu plus haut, d'utiliser les bonifications à titre de dédommagement (de « *pretium doloris* », en quelque sorte...) pour « faire avaler la pilule » à des tables « affectées » par l'arrivée d'élèves qu'elles n'ont pas choisis. (p. 110)

Le terme de « table » est systématiquement utilisé, d'une manière qui peut paraître curieuse, pour désigner les groupes et les élèves qui les composent : « le changement de table » (p. 36) / « faire profiter leur nouvelle table » (p. 37) / « laisser la table inscrire elle-même les points » (p. 56) / « les tables savent que cela peut se produire » (p. 109) / « tâches et micro-tâches effectuées par table (et parfois inter-tables en mini-compétition » (p. 156), etc.

Le choix de ce terme s'explique par l'importance de l'organisation par travail de groupes dans l'esprit de l'auteure, mais lorsqu'on le met en relation avec ce recours au système institué des gains et pertes, on pense aux « tables » des salles de casino. Ce n'était pas l'idée de l'auteure, bien entendu, et nous savons d'expérience que beaucoup d'élèves ne veulent travailler que si cela leur « rapporte » quelque chose ; mais le recours à un tel système constant de gains-pertes pose un problème éthique : les élèves doivent aussi être formés à l'action désintéressée (et pas seulement en faveur de sa famille, de ses amis et de ses groupes d'appartenance), parce qu'il s'agit là d'une valeur indispensable au fonctionnement des sociétés démocratiques.

L'école, certes, doit préparer les futurs adultes aux conditions de vie et de travail qui les attendent. Mais cela ne justifie pas que la compétition entre groupes d'élèves pour la recherche d'un maximum de gains aux dépens des autres soit érigée en principe de motivation à l'activité en classe :

1) L'école doit préparer à la société, mais aussi, pour les plus jeunes et particulièrement les plus faibles, offrir un espace et un temps protégés où ils puissent se construire eux-mêmes « grandir », comme disent les pédagogues) avec l'aide et l'accompagnement d'adultes bienveillants.

2) Tout le processus d'éducation peut être considéré comme une sorte de compétition, mais dans le sens d'un défi personnel où l'adversaire est d'abord soi-même. Les pédagogues rappellent souvent l'étymologie du mot, *e-ducare*, « conduire en dehors » : « grandir », c'est sortir hors de soi-même, et non s'enfermer avec d'autres.

3) L'école doit préparer à la société, mais pas seulement à la société telle qu'elle est : la mission éducative de l'école consiste à transmettre aux élèves des valeurs qui les motiveront et aideront plus tard à construire un monde meilleur, plus conforme aux valeurs humanistes qu'elle est

chargée de leur transmettre. La conceptrice du « système des îlots bonifiés » cite d'ailleurs parmi les « atouts indispensables à une vie d'adulte réussie » le fait de « tenir compte de l'autre », d'« aider [...] le plus faible » et d'« apprendre à donner », valeurs qui n'ont rien à voir avec un esprit de compétition exacerbé. Mais elle envisage l'entraînement à ces compétences dans le cadre exclusif d'une « solidarité de proximité », celle du groupe d'appartenance choisi, alors que c'est l'ensemble de la société et même le monde⁹ que ces futures adultes conscients et responsables devront vouloir « bonifier ».

4) La vision de notre monde, où la compétition serait la seule loi « naturelle », est un peu simpliste, et surtout elle méconnaît le sens des évolutions en cours. En politique, par exemple, toute la construction européenne a impliqué de passer de l'idée de compétition entre pays à celle d'une solidarité au-delà des frontières nationales. En économie, dans le monde des entreprises où paraît ne régner depuis le XIX^e siècle que la pure et dure loi de la compétition, quelques lectures universitaires en gestion des organisations permettent de prendre conscience du fait que les entreprises modernes fonctionnent en interne sur la base d'équipes qui travaillent en collaboration les unes avec les autres dans le cadre de projets communs, et qu'en externe l'image de l'entreprise « éthique », responsable non seulement vis-à-vis de ses clients mais plus largement de son environnement naturel et social, a pris et prendra à l'avenir de plus en plus d'importance.¹⁰

5) Quelques lectures universitaires sur le management (parce qu'il y a des enseignants-chercheurs qui travaillent sur l'entreprise, comme d'autres travaillent sur la classe) nous apprennent aussi que tout employé doit maintenant avoir un plus haut niveau d'autonomie et de responsabilité que par le passé, parce que les tâches sont devenues trop complexes pour être gérées sur la base d'une division extrême d'un travail imposé de manière hiérarchique et rigide. Le fonctionnement du « système des îlots bonifiés » fait penser aussi au modèle de production de la chaîne de montage : on y retrouve une même logique béhavioriste aussi bien dans la parcellarisation extrême des tâches (en particulier en ce qui concerne l'évaluation) que dans le système des bonifications, lequel s'inspire, sans doute sans que l'auteure en ait conscience, du modèle skinnérien stimulus-réponse-renforcement. Mais l'usine des *Temps modernes* de Charlot a bien vieilli : l'entreprise moderne n'a plus besoin de simples exécutants de micro-tâches prédéfinies et répétitives, l'amélioration du fonctionnement des entreprises passant désormais par ce que les spécialistes appellent l'« enrichissement des tâches » et « l'aplatissement des hiérarchies ». Bref, le « système des îlots bonifiés » ne prépare pas plus les élèves à l'entreprise d'aujourd'hui qu'il ne les prépare à la société de demain.

3.4 Une directivité extrême de l'enseignant

Du point de vue de l'analyse pédagogique, le « système des îlots bonifiés » apparaît, de manière très paradoxale, comme combinant le travail de groupe –généralement utilisé pour développer l'autonomie et la responsabilité individuelles et collectives – et une directivité extrême de l'enseignant, qui est le seul à y concevoir les activités, et qui les y impose dans un ordre et souvent même un minutage imposés en contrôlant constamment le travail des élèves :

*Chaque table prépare sur son ardoise cinq nombres qu'elle lira ensuite aux autres tables.
[...]*

⁹ Cf. le concept de « Terre-patrie » d'Edgar Morin.

¹⁰ Citons comme exemple l'affaire des conditions de travail dans les usines chinoises travaillant pour Apple.

Pour éviter les tricheries ou les confusions, le professeur tient le décompte des réponses justes données à chaque table sur une feuille avec les tables représentées : il lui suffit alors de mettre une barre sur chacun des schémas des tables si le résultat est juste. Rapidité et efficacité ! (p. 71 et p. 72)

Nous comprenons là encore les raisons de cette orientation, le « système » en question ayant été conçu pour aider les enseignants à garder le contrôle sur des élèves et des classes difficiles, à partir de l'expérience personnelle de l'auteure, qui ne parvenait pas dans sa première année d'enseignement, raconte-t-elle, à « contrôler les bavardages », à faire que sa classe « ne devienne pas un champ de bataille », et qui, dans « une réaction de survie » a imaginé un « système » de manière à « cadr[er] [ses élèves] afin qu'[elle] puisse continuer à enseigner ! » (p. 6)

Là aussi se pose un problème éthique : si l'on peut « tenir » ses élèves en exerçant sur eux un lourd contrôle permanent, ce n'est pas ainsi qu'on assure leur formation à l'autonomie et à la responsabilité individuelles. Cette formation suppose paradoxalement qu'on les mette précisément en situation d'autonomie et de responsabilité : il n'existe malheureusement pas d'autre moyen connu pour cela.

Par ailleurs, l'idéal démocratique ne se réduit pas à la pacification – la paix dans la classe –, surtout quand cette pacification occulte le champ de bataille de la compétition systématique organisée. Si l'on a besoin de calme pour travailler, la bataille dans les crânes est nécessaire pour apprendre, et cela passe par la confrontation à des « situations problèmes » qui vont impliquer des activités complexes, et exiger de vraies discussions qui vont être, pour l'enseignant de langue, à la fois le moteur et le support d'échanges langagiers authentiques. Nous y reviendrons dans la cinquième partie de notre texte.

Encore une fois, nous comprenons les difficultés et les risques inhérents à cette mission éducative, qui suppose que les élèves aient intégré les exigences et les contraintes de cette finalité et qu'ils respectent l'enseignant précisément en tant que chargé de cette mission. Nous attirons simplement l'attention de nos lecteurs sur les autres risques, peut-être à plus long terme, de l'intégration par les élèves d'un modèle de gestion de leur comportement reposant principalement sur la surveillance et le contrôle des autres, que ce soit les membres de son groupe, ou l'enseignant. Certains passages nous ont choqués de ce point de vue, parce que nous considérons que l'enseignant y pousse son autorité au-delà des limites acceptables du point de vue de la déontologie professionnelle. Exemples :

Pour éviter les tricheries ou disputes, il est utile de désigner un responsable d'ardoise : en cas de problème, c'est lui qui sera responsable ! (p. 59)

[À propos de l'« inter-évaluation »] Je spécifie également toujours qu'en cas de doute sur une note trop haute eu égard aux capacités habituelles de l'élève, je le ferai passer devant toute la classe. Cela m'est arrivé deux fois, et plus jamais ensuite ! Les élèves évalués à nouveau ont eu bien trop honte ! (p. 80)

Nous avons fait plus haut une remarque sur le terme de « table ». Celui d'« îlots » nous semble aussi en mériter une. Si l'on croise ce terme avec la fonction de contrôle étroit permanent assignée à l'enseignant dans ce « système », on pense aux « îlots de police » qui ont donné leur

nom à ceux que l'on appelle les « îlotiers ». Dans une certaine mesure, tout le système ici proposé a pour objectif de créer en classe une sorte de « police de proximité », comme celle que l'on a créé à une certaine époque dans les quartiers dits « difficiles », et on comprend que, consciemment ou inconsciemment, on ait imaginé de transposer le même modèle dans les classes dites elles aussi « difficiles ». Sauf que, comme l'écrit l'auteure elle-même par ailleurs, « le choix de la mise en place de ce système bouleverse complètement le mode de fonctionnement des cours ainsi que le mode relationnel au sein de la classe » (p. 154), et que ni le mode de fonctionnement de l'école, ni le mode de relation enseignants-élèves, ne peut sans grave dommage éthique se structurer autour d'un projet de surveillance et de contrôle auquel on demande aux élèves eux-mêmes de participer.

4. Des problèmes didactiques

4.1 « Dispositif » ? « système » ? « méthode » ?

Dans son récit fondateur, l'auteure pense avoir, à la fin d'une longue période de réflexion personnelle, découvert un nouveau « dispositif » : « Je passai ainsi toute une partie de mon été à cogiter, et je finis par trouver le dispositif que vous vous apprêtez à découvrir dans mon livre » (p. 5). Ce dispositif est devenu ensuite – et c'est le terme qu'elle utilise généralement dans son ouvrage –, un « système », pour en arriver actuellement, dans la rubrique « On en parle » de son site personnel, à être qualifié de « méthode pédagogique ». L'auteure est ainsi passée en quelques années de ce qu'elle ne considérait initialement que comme « un nouveau mode de fonctionnement non modélisant » (expression que l'on trouve encore dans rubrique « Pour qui ? » de son site) à une « méthode pédagogique », c'est-à-dire à une conception globale de l'enseignement-apprentissage. Et si elle parle encore le plus souvent de « système », elle affirme désormais, à l'inverse de ce qu'elle affirmait auparavant, qu'il « bouleverse complètement [...] le mode relationnel au sein de la classe » (p. 154), qu'il « ouvre des voies inattendues au niveau cognitif également », et que les tâches et micro-tâches proposées « s'intègrent parfaitement dans les préconisations du CECRL et du socle commun ». (même rubrique de son site)

Pour une bonne part, les problèmes didactiques que pose ce « système » (nous continuerons à utiliser cette appellation) viennent précisément du fait qu'il a été pensé au départ seulement comme un « nouveau mode de fonctionnement non modélisant », et que les principes, implications et effets didactiques maintenant affirmés n'ont été mobilisés qu'*a posteriori* pour défendre le dispositif initial, au lieu d'être posés et pensés au départ, au moment même de la conception. De ce fait, au lieu d'être ce qu'ils sont en réalité, à savoir des problématiques par définition toujours ouvertes et questionnées, ils ne sont là que des accroches publicitaires.

4.2 À propos de la préface de l'ouvrage

Nous connaissons d'ores et déjà l'argument qui nous sera opposé, parce qu'on le trouve dans la préface de l'ouvrage, dont l'auteure a eu l'idée, *a priori* saugrenue, d'en demander la rédaction à une proviseure. Selon cette dernière, l'auteure serait « une enseignante-chercheuse intuitive » qui « sait [...] s'adress[er] à chacun de ses élèves et non pas à un élève abstrait qui n'existe nulle part. Elle n'a pas dans ses bagages de longues heures de lectures universitaires » [...] (pp. 2-3)

Ce concept jusqu'à présent inconnu d'« enseignante-chercheuse intuitive » est assurément fort paradoxal : « enseignants-chercheurs » est en effet l'appellation officielle des universitaires

maîtres de conférences ou professeurs des universités (ayant donc tous soutenu une thèse et publié des articles), et astreints à ce titre à un demi-service consacré entièrement à la recherche. Et pour cela, ils ne s'appuient évidemment pas sur leur seule intuition, mais principalement sur des recherches universitaires antérieures, sur les recherches en cours (dont certaines, en pédagogie et en didactique des langues, se font sur le terrain de l'enseignement), ainsi que sur les débats avec d'autres chercheurs par publications interposées ou directement dans des séminaires, colloques et autres journées d'étude. Si l'expression d'« enseignante-chercheuse intuitive » frise ainsi l'oxymore, l'argument, lui, flirte avec le stéréotype méprisant bien connu de l'universitaire théoricien ignorant les réalités pratiques (voire théoricien parce qu'incapable d'être praticien...), ce qui est d'autant plus surprenant de la part de cette proviseure qu'elle est depuis le 23 octobre 2009 inscrite en thèse à l'Université Lyon 2, sous la direction de Philippe Meirieu, et qu'elle fait partie à ce titre des membres de l'École Doctorale « **Sciences** de l'Éducation, Psychologie, Information et Communication ». (nous soulignons)

Sa thèse s'intitule *La direction pédagogique de l'établissement public local d'enseignement (EPLÉ)*, et elle précise ainsi dans son résumé la « thèse » (dans l'autre sens du mot) qu'elle va y défendre : « Nous essaierons de montrer que toute entreprise de direction d'établissement est forcément pédagogique, que sa réussite passe par l'obligation de pénétrer dans la cité interdite et d'en faire le territoire partagé qui donne sens à tous les autres. » Cette personne s'est fait connaître dans l'Éducation nationale pour avoir vigoureusement mis en pratique cette idée en tant que proviseure dans son établissement, avec de si fortes résistances de la part des défenseurs de la « cité interdite » (nous laissons nos lecteurs deviner de qui il s'agit et ce qu'ils protègent...), que l'affaire est sortie dans les médias. Notons au passage qu'elle réclame le droit pour tous les proviseurs de passer « d'une simple gestion à une véritable direction pédagogique » (résumé de sa thèse), mais qu'elle veut se donner, en présentant une thèse en Sciences de l'éducation, des compétences universitaires qui ne font pas partie, à notre connaissance, de celles qui sont exigées des candidats à ce type de poste, et qui de toutes manières ne l'autoriseraient nullement à considérer que la direction pédagogique pourrait dès lors être de son ressort.¹¹

Le choix de cette proviseure pour rédiger la préface de l'ouvrage, et l'intérêt de celle-ci à la rédiger, s'explique parfaitement. Dans les deux cas en effet, le postulat est le même, et c'est qu'*il serait légitime, à partir de modèles de gestion (gestion d'établissement dans un cas, gestion de classe dans un autre), de modéliser la pédagogie*. Nous sommes là au cœur même de ce que l'on appelle la « logique gestionnaire » : on peut la défendre ou la combattre, mais ce qui est indiscutable, c'est qu'auparavant, il faut l'avoir reconnue. Nous pensons pour notre part qu'il faut la combattre, en particulier parce que, comme nous l'avons dit plus haut dans nos commentaires sur les conceptions modernes du management d'entreprise, il s'agit d'une logique dépassée, qui ne correspond plus ni aux attentes ni aux enjeux sociaux et professionnels actuels.

¹¹ Nous ne commettons ici aucune indiscrétion : le résumé de la thèse peut être consulté sur une base de données publique (en l'occurrence à l'adresse <http://www.theses.fr/s57347>), et les articles de presse sur le site du *Dauphiné Libéré*, www.ledauphine.com :

- www.ledauphine.com/isere-nord/2012/04/04/le-ras-le-bol-des-professeurs-du-lycee-la-pleiade
- www.ledauphine.com/isere-nord/2012/04/04/les-professeurs-suspendent-la-greve-au-lycee-la-pleiade
- www.ledauphine.com/isere-nord/2012/06/15/le-futur-proviseur-du-lycee-la-pleiade-sequestre-en-ardeche

4.3 La question des groupes

Dans le « système des îlots bonifiés », les groupes restreints sont pour l'essentiel organisés comme des lieux de réalisation d'activités a) identiques d'un groupe à l'autre (pour permettre la compétition), b) enchaînées sur un rythme rapide (pour que les élèves soient occupés en permanence à les réaliser, et pour relancer constamment la mobilisation), et pour ces raisons, forcément c) ponctuelles (ce sont pour la plupart des « micro-activités ») et d) conçues et imposées par l'enseignant lui-même.

Même si le travail par groupes est une invention relativement récente à l'échelle de l'histoire de la pédagogie, comme nous l'avons rappelé plus haut, il a donné lieu à de très nombreuses publications – et tout autant d'universitaires que de « praticiens » –, parce qu'il est au cœur de toute pédagogie moderne. Mais il y est mis en œuvre de tout autre manière, en particulier pour permettre, à l'inverse, a') la différenciation des activités d'un groupe à l'autre, b') la diversification des rythmes d'activité, tout aussi nécessaire aux élèves que la diversification des activités elles-mêmes, c') des activités plus longues au cours desquelles les groupes vont devoir se gérer eux-mêmes dans la durée de manière autonome, et d') une prise de responsabilité collective dans la conception de leurs activités et l'organisation de leur travail. C'est pourquoi les critères de constitution des groupes, par les élèves eux-mêmes et par l'enseignant, y varient constamment. C'est pourquoi, aussi, la pédagogie de groupes y est structurellement liée à la pédagogie différenciée, à la pédagogie de contrat et à la pédagogie de projet, autant d'orientations de toute pédagogie moderne absentes du « système » proposé ici.

Tous les pédagogues insistent en particulier sur la nécessité de faire varier en permanence ces critères en les diversifiant au maximum : par affinités, par intérêt pour les contenus de la tâche ou les types de tâche, par niveaux homogènes ou au contraire en niveaux hétérogènes, par permutations mécaniques, etc. Cette exigence est en partie « technique » : il s'agit de permettre à tous les élèves de mettre en œuvre leurs propres stratégies d'apprentissage, mais aussi d'en apprendre d'autres au contact d'autres élèves confrontés à des tâches différentes. Il se trouve qu'elle est en conformité avec une exigence éthique : les élèves doivent être formés à travailler d'eux-mêmes (et non pas seulement sous la contrainte, que ce soit celle de l'enseignant ou celle du groupe) avec tous les autres élèves de la classe. Qu'il soit difficile d'y parvenir est une chose ; qu'un « système » évacue complètement cette exigence en est une autre.

Toute la pédagogie moderne repose également sur le principe que l'ensemble des élèves de la classe constitue aussi un groupe à part entière – qu'on appelle précisément le « groupe-classe », ou encore le « grand groupe » – qui doit être pris en compte et mobilisé tout autant que les groupes restreints et les individus. Dans le « système » proposé ici, la classe n'est pas conçue comme un collectif en tant que tel – le propre d'un « îlot », c'est d'être isolé –, et elle ne pourrait pas de toutes manières fonctionner ainsi, le groupe-classe n'y étant qu'instrumentalisé comme lieu de la « compétition inter-tables ». L'auteure se réclame du CECRL, mais le moins que l'on puisse dire, c'est que l'une des orientations majeures de ce document, à savoir le fait de considérer les élèves comme des « acteurs sociaux » à part entière du projet collectif d'enseignement- apprentissage, n'y est pas prise en considération.

4.4 La question des activités langagières

L'auteure tend aussi à qualifier certaines micro-tâches d'« activités » (sous-entendu « langagières » : compréhension de l'écrit et de l'oral, expression écrite et orale) pour la seule raison qu'elles se font par écrit ou par oral. Trois exemples :

– *Expression écrite – Micro-tâche « connaître les jours, les mois et les saisons »* (pp. 75-76)

L'auteure précise : « Pour cet exercice, je demande de restituer les mois et les saisons en essayant d'ordonner les éléments de façon logique. Il faut donc qu'ils [les élèves] réfléchissent à la façon de procéder. J'attends par ex : *Winter / December, January, February, etc.* » Mais en réalité, cette « petite interrogation en début d'heure » sur des mots de vocabulaire n'a rien à voir avec de l'expression écrite, laquelle ne consiste pas seulement à écrire, mais aussi à... s'exprimer, c'est-à-dire à émettre et transmettre des messages personnels. Il s'agit là simplement d'un contrôle lexical par écrit.

– *Compréhension écrite – Micro-tâche réflexion sur la langue sur une fonction langagière* (sic, pp. 73-74)

Il est d'emblée surprenant qu'une tâche de « réflexion sur la langue » soit présentée comme une activité de compréhension. On ne comprend pas très bien dans la suite de la fiche ce qui est demandé aux élèves, mais comme « tout le monde fait l'exercice individuellement, sur son *workbook* », qu'« au signal d'arrêt du travail, le professeur va de table en table et attribue les points verts si le résultat le justifie », et que l'auteure précise, en fin de fiche, « J'ai souvent remarqué, pour ne pas dire toujours, que les tables trouvent les réponses correctes à ce qui est demandé. Selon la classe, je ne procède donc pas à une correction mais à une synthèse de ce qu'il fallait savoir » (p. 74), nous ne voyons pas où est la « réflexion sur la langue » de la part des élèves. Mais *a priori* cette micro-tâche n'a pas plus à voir avec la compréhension écrite qu'avec ce qu'on appelle en didactique des langues un « exercice de conceptualisation ».

Le même abus de langage se retrouve dans l'exemple d'« interaction » présenté p. 87. Un élève doit aller chercher un objet dans la classe sur les indications des autres. Quand il l'a trouvé, il doit le ramener à la table qui le lui a demandé. Peut-on parler d'interaction quand l'échange se borne à « demander à ce qu'une information soit répétée » ? Il n'y a là « interaction » ni dans la version forte du concept (qui implique une construction partagée du sens du dialogue commun), ni dans sa version faible (il faudrait qu'il y ait au moins un échange d'informations sur un thème commun, ce qui n'est pas non plus le cas).

4.5 La question de l'évaluation

Le seul passage, sauf erreur de notre part, où la conceptrice du « système des îlots bonifiés » fait allusion à des recherches – il n'y a en effet dans son ouvrage aucune citation d'auteur et pas une seule référence bibliographique – est le suivant : « Cela permet de faire de brèves évaluations plus souvent, et donc de faire faire des progrès aux élèves. De nombreuses recherches ont en effet démontré que les élèves qui progressaient le plus étaient ceux qui étaient souvent évalués, même rapidement. » (p. 76)

Nous aurions attendu qu'elle cite au moins quelques-unes de ces recherches, et nous serions allés voir avec curiosité si elles avaient « démontré » quoi que ce soit, la nature des questions pédagogiques et didactiques étant si complexe – en particulier parce que les réponses dépendent étroitement des environnements, variés et variables – qu'il est impossible de vraiment « prouver » quoi que ce soit d'aussi général. Que les évaluations, sans doute, aident et même soient nécessaires à l'apprentissage est une chose, mais d'une part il faudrait savoir de quelle(s) évaluation(s) il s'agit et sur quoi elle(s) porte(nt), d'autre part les enseignants de langue savent d'expérience, avec les dérives auxquelles ont donné lieu le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), ses échelles et ses descripteurs de compétence, que trop d'évaluation pouvait gêner l'apprentissage, et un pilotage de l'enseignement par les évaluations gêner cet enseignement.

Si l'auteure a pris sur ce point un risque inconsidéré, c'est que ce point est central dans son dispositif, dont il commande l'ensemble :

1) Le système de bonifications et de son pendant, le système des pénalisations, sur lesquels reposent la gestion de la discipline et la gestion de la motivation (qui sont les deux aspects pris en compte dans le modèle gestionnaire du « système des îlots bonifiés »), dépendent bien sûr entièrement de l'évaluation.

2) Dans l'approche communicative, le groupe de référence était le groupe de deux, parce que c'était lui qui permettait la multiplication maximale des interactions langagières en classe. De même le système des « îlots » a été choisi et est organisé de telle sorte que les évaluations soient multipliées au maximum : évaluations individuelles et évaluations collectives à l'intérieur de chaque groupe, évaluation de chaque élève d'un groupe par chacun des autres groupes¹², toutes ces évaluations étant doublées ou contrôlées par l'enseignant.¹³

3) Les tâches sont le plus souvent ponctuelles et très simples de manière à pouvoir en faire le plus grand nombre possible, chacune d'entre elles étant évaluée. De ce fait les élèves participent, certes, mais c'est généralement le quantitatif immédiatement observable (travail fait, correction recopiée, cahier rempli, comportement extérieur,...) qui est pris en compte, et non la qualité de l'apport des tâches au processus d'apprentissage (nous reviendrons plus avant sur cette question importante).

Quelques heures de « lectures universitaires » préalables n'auraient certainement pas été inutiles dans ce cas non plus, pour se poser, avant de construire tout un système d'enseignement-apprentissage sur une évaluation réduite au couple contrôle-notation, la question des conceptions, types et fonctions de l'évaluation, bref pour partir d'une réflexion sur ce que l'on appelle, parce qu'il s'agit d'un ensemble complexe d'interrogations, la « problématique de l'évaluation ».¹⁴

¹² Exemple à l'occasion d'un jeu de rôle dont nous reparlerons plus bas : « Les élèves d'une même table sont évalués par les autres tables de la classe selon ces critères précis. Chaque table aura un élève précis à évaluer. » (p. 81)

¹³ Dans la perspective actionnelle, où la finalité première est la formation d'un « acteur social » (CECRL, p. 15), le groupe de référence devient tout naturellement le groupe-classe, même si bien entendu il y a toujours des activités individuelles et en groupes restreints.

¹⁴ Cela fait plus de 10 ans, par exemple, que l'APLV a publié un numéro de sa revue *Les Langues modernes* intitulé « Évaluation et certification en langues » (n° 2/2001), toujours d'actualité. On y trouve entre autres

4.6 La question des apprentissages

Cette question est assurément centrale dans toute la réflexion didactique. C'est aussi l'une des plus difficiles : en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, les auteurs du *CECRL*, après avoir posé la question « Comment les apprenants apprennent-ils ? » sont bien obligés de reconnaître qu'« à l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. » (p. 108)

Ce que l'on sait au moins, malgré tout, c'est qu'il ne suffit pas que les élèves soient en activité pour qu'il y ait apprentissage. Or la lecture des fiches proposées dans l'ouvrage *Travailler en îlots bonifiés* nous laisse souvent penser que son auteure est persuadée du contraire. Extraits :

Même si certains ne se contentent que de recopier des choses justes, ils finissent par progresser « à leur insu de leur plein gré ! » (p. 7)

[...] à force de parler, les élèves progressent ! Mais oui ! (p. 80)

[Parmi les effets positifs du système] [...] j'ai pu observer [...] une désinhibition progressive des élèves coincés (ils finissent par ne plus même se rendre compte qu'ils osent prendre la parole), et par voie de conséquence, une amélioration de la prononciation. (p. 6)

Les points d'exclamation augmentent sans doute la force de l'affirmation, mais en rien celle de l'argumentation. Pour reprendre le dernier extrait, par exemple, la prise de parole ne produit pas en soi une amélioration de la prononciation : parler peut au contraire, si certaines erreurs ne sont pas traitées convenablement – en l'occurrence s'il n'y a pas mise en place d'une discrimination auditive qui permette à l'élève de s'« entendre prononcer » pour se corriger lui-même –, provoquer une « fossilisation » d'erreurs de prononciation, comme on en constate chez des étrangers qui vivent pourtant depuis des dizaines d'années en France – ou, à l'inverse bien sûr, chez des Français installés depuis très longtemps dans un autre pays.

On a aussi parfois l'impression que l'auteure confond les niveaux de maîtrise différents de la langue sur lesquels on fait généralement travailler progressivement les élèves en didactique scolaire. Ce sont le *repérage* (capacité à reconnaître par exemple une structure grammaticale), la *conceptualisation* (capacité à se remémorer la manière dont elle est construite), l'*application* (capacité à la reconstruire consciemment dans un autre énoncé en se référant à sa règle de construction), l'*entraînement* (capacité à la reproduire intensivement de manière plus ou moins mécanique), et enfin l'*assimilation*, appelée souvent aussi *appropriation* (capacité à la réutiliser spontanément pour son expression personnelle dans une situation de communication ou d'action).

Comme l'auteure privilégie des micro-tâches de restitution d'éléments isolés de la langue (parce qu'elles sont les plus facilement et immédiatement évaluables), elle tend à les considérer – ou à les présenter, ce qui revient au même à la lecture de son ouvrage – comme à la fois le moyen et

un article de Christian PUREN intitulé précisément « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues » (pp. 12-29), en accès libre sur le site de l'association depuis 2007 : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>.

l'objectif d'un apprentissage réussi. Mais c'est là confondre l'apprentissage en tant que processus (les différents niveaux de maîtrise que nous avons rappelés ci-dessus) et l'apprentissage en tant que produit final (l'appropriation). On le voit bien, par exemple, lorsqu'elle affirme que dans une activité où les élèves vont être amenés à recopier dans une grille les différentes formes d'une liste de 40 verbes anglais : « L'avantage de ce type de travail est que les élèves vont vraiment **s'approprier** les verbes qu'ils ont donnés aux autres. » (p. 105, nous soulignons)

Nous doutons d'autant plus que ces micro-tâches puissent produire véritablement de l'apprentissage qu'elles sont parcellarisées à l'extrême par les critères d'évaluation, de telle sorte que les élèves peuvent difficilement s'attacher au sens global, celui de la communication. Dans une fiche présentée comme un modèle d'interaction (« 5. Interaction : scénario final, jeu de rôle »), par exemple,

[...] les élèves d'une même table sont évalués par les autres tables selon ces critères précis. Chaque table aura un élève précis à évaluer. (Les critères sont les suivants :) savoir poser la question interrogeant sur un lieu, soit au pluriel, soit au singulier ; utiliser au moins deux prépositions de lieu différentes ; poser chacun au moins une question ; produire chacun au moins une réponse ; utiliser « I don't know ». (p. 81)

La conception actuelle de l'apprentissage oriente à l'inverse vers des tâches complexes, comme l'explique Philippe PERRENOUD dans le passage suivant¹⁵, où nous retrouvons par ailleurs la notion de « défi » que nous avons évoquée plus haut :

Pour développer des compétences, il faut avant tout travailler par problèmes et par projets, donc proposer des tâches complexes, des défis, qui incitent les élèves à mobiliser leurs acquis et dans une certaine mesure à les compléter.

Cela suppose une pédagogie active, coopérative, ouverte sur la cité ou le village. Le professeur doit cesser de penser que donner des cours est au cœur du métier ! Enseigner, aujourd'hui, devrait consister à concevoir, mettre en place et réguler des situations d'apprentissage, en suivant les principes des pédagogies actives constructivistes. [...] (Les professeurs) ne développeront des compétences qu'à la condition de se percevoir comme organisateurs de situations didactiques et d'activités qui ont du sens pour les élèves, les impliquent, tout en engendrant des apprentissages fondamentaux.

5. La nécessaire complexité des tâches, et ses implications concrètes

Nous avons choisi la question de la complexité des tâches comme condition première pour l'exercice de l'activité intellectuelle, ce qui constitue une divergence de taille avec les propositions avancées dans le « système des îlots bonifiés », dont nous avons critiqué plus haut les éléments essentiels : la parcellarisation des « micro-tâches » et ses effets négatifs.

Une tâche complexe est par définition une tâche dont la réalisation n'est pas possible directement et immédiatement parce qu'elle présente un ou des problèmes à résoudre nécessitant une

¹⁵ « Construire des compétences », Entretien avec Philippe Perrenoud, Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html.

interrogation sur ces problèmes et sur les connaissances et stratégies à mettre en œuvre pour les résoudre.¹⁶ Une tâche complexe représente donc en soi un « mini-projet ».

Il ne s'agit pas ici de proposer dans ce cinquième et dernier chapitre toute une construction alternative, mais de pointer quelques éléments concrets de construction en opposition précisément à ceux qui sont utilisés dans le « système » proposé.

5.1 Sur la question de l'activité

1) Il ne suffit pas de rendre les élèves « actifs », comme il est répété dans l'ouvrage, pour qu'ils soient en activité intellectuelle. L'activité requise dans la conception de l'apprentissage qui est la nôtre aujourd'hui suppose des tâches complexes, et donc non parcellaires, qui obligent à mettre différentes données en relation, à catégoriser, à synthétiser, et non seulement à répéter. En amont de la réalisation de la tâche, il y a toujours ce que nous appelons l'« élaboration », construction collective qui met en jeu la compréhension de la tâche ainsi que les décisions à prendre concernant sa réalisation : ce qu'on retient, ce qu'on veut communiquer, comment on rend compte, etc. Cette construction collective s'apparente, du point de vue cognitif, à ce que l'on appelle, lorsqu'il s'agit d'un ensemble de tâches complexes à prévoir pour un résultat à moyenne ou longue échéance, la « conception d'un projet ». Même lorsqu'il y a reprise orale d'un document appris « par cœur », par exemple la récitation d'une comptine, il s'agit non pas de le « répéter comme un perroquet », mais de l'« interpréter », comme le fait l'acteur qui s'en est auparavant approprié le sens pour préparer les effets à produire chez les auditeurs ou spectateurs.

En classe, concrètement : Les groupes disposent de documents différents portant sur le Musée Guggenheim de Bilbao (l'édifice, son implantation, la fréquentation, les appréciations du public à son propos, etc.). Ils doivent sélectionner les informations importantes à communiquer aux autres pour pouvoir réaliser ensuite la tâche de synthèse demandée, une production écrite d'un genre donné, différente selon les groupes un genre donné : interview, poème, abécédaire, journal de bord,...).¹⁷ Autre exemple : les élèves doivent restituer à l'oral le texte d'une comptine qu'ils ont entendue en désordre, sans en être avertis, chaque membre du groupe étant responsable d'un fragment.¹⁸

2) Seules des tâches complexes peuvent contribuer à la construction d'une véritable compétence, c'est-à-dire à une capacité à faire face à un problème analogue à ceux pour lesquels on s'est entraîné (de la même « famille », disent les pédagogues), mais nouveau cependant, en mobilisant à cet effet les ressources disponibles et les stratégies les plus efficaces.

En classe, concrètement : Les élèves doivent élaborer des conversations différentes à partir d'une trame commune, avec introduction d'éléments nouveaux, « perturbateurs », obligeant à une restructuration du « modèle » initial. L'« étayage » prévu (i.e. l'aide et/ou le guidage) est le même pour tous les groupes, et la résolution du problème, qui va mobiliser tous les élèves, ne met pas en œuvre uniquement le linguistique : il est précisé par exemple, pour la préparation d'un

¹⁶ Voir « Situations-problèmes : regards croisés d'Astolfi et Meirieu » [sic], <http://classedu.eduactive.info/spip.php?article497>.

¹⁷ Maria-Alice MEDIONI, « Museo Guggenheim de Bilbao », pp. 176-183 in : *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Lyon : Chronique sociale, 2005.

¹⁸ Alain PASTOR, « Que peut-on faire ? », pp. 30-35 in : GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Lyon : Chronique sociale, 1999.

dialogue d'arrivée à l'hôtel, que le réceptionniste est un stagiaire débutant, ou qu'il est de mauvaise humeur, ou encore il est *tatillon* parce qu'il a peur de perdre sa place, etc.¹⁹

3) Parce que les tâches sont complexes, qu'elles présentent un ou des problèmes à résoudre,²⁰ elles nécessitent un temps d'élaboration incompressible (on ne peut pas apprendre vite), ainsi qu'une confrontation qui soit de l'ordre de la prise en compte de différents points de vue enrichissant celui de chacun, davantage qu'un échange consistant à en faire plus (plus de questions, plus de phrases, etc.) ou à corriger seulement les différentes propositions au détriment de l'examen tant de leur contenu que de leur forme.

En classe, concrètement : Dans le temps de l'élaboration, en plus de la confrontation des différentes propositions, les élèves doivent prendre les décisions nécessaires pour s'organiser en fonction de la tâche à accomplir, parce que les moyens pour y parvenir ne sont pas indiqués. Pour reprendre l'exemple cité plus haut : ils ne savent pas que la comptine est en désordre. Chacun détenant un fragment du tout, ils se retrouvent tous « co-acteurs » de la cohérence à construire ensemble. La manière dont il faut s'y prendre pour mettre en œuvre une compétence fait partie de ce qui est à apprendre dans la construction de cette compétence, et elle doit donc faire l'objet d'une explicitation de la part des élèves.

4) Les tâches complexes ne peuvent donner lieu simplement à la production de phrases correctes, même dans les premiers temps de l'apprentissage.

En classe, concrètement : Les productions requises par la tâche, que ce soit de la description (lorsque c'est utile), de l'information (parce que l'on n'avait pas les mêmes ressources dans les différents groupes) ou du récit (on raconte ce qu'on a fait), etc., doivent être des discours adressés à des destinataires autres que l'enseignant : les autres élèves ou les correspondants, par exemple.

5) Parce que le destinataire n'est pas l'enseignant, les élèves savent qu'il est nécessaire d'être exigeant sur le plan de la communication. C'est l'impératif de communication vers de vrais destinataires qui les oblige à être vigilants sur le plan linguistique ; plus qu'ils ne le seraient s'ils s'adressaient à l'enseignant qui, de toutes façons, serait en mesure de comprendre, et même de corriger...

En classe, concrètement : Il faut que ce que chacun dit ou écrit soit compréhensible, car les élèves qui reçoivent le message doivent pouvoir s'en servir pour réaliser à leur tour la tâche demandée par l'enseignant ou la tâche qu'ils ont décidé de faire parce que c'est l'une de celles qui sont nécessaires à la réalisation du projet commun. La correction systématique déresponsabilise les élèves, qui finissent par attendre la correction magistrale avant de s'engager vraiment dans quelque action que ce soit.

Il s'agit donc, d'une part, d'aider les élèves à accepter d'utiliser dans leurs contributions le vocabulaire connu et celui rencontré dans l'atelier (sans aller en chercher davantage dans un dictionnaire, par exemple), de façon à ce que la compréhension par tous en soit facilitée (on

¹⁹ Eddy SEBAHI, "The Hotel receptionist", Maria-Alice MEDIONI, « Le Réceptionniste », http://gfen.langues.free.fr/pratiques/COMPREHENSION/pratiques_comprehension.html.

²⁰ Philippe PERRENOUD, « Construire des compétences, tout un programme ! », http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html.

dispose en effet alors d'un patrimoine commun) ; d'autre part, lorsqu'un groupe doit proposer sa production aux autres groupes, il reste vigilant sur les aspects linguistique et pragmatique, parce qu'il sait que ceux-ci conditionnent la compréhension réciproque.²¹

6) Parce que les tâches sont complexes, elles mobilisent suffisamment tous les élèves, les « bons » qui sauraient déjà faire, aussi bien que les autres, et c'est ce qui va permettre que l'écart entre les uns et les autres se réduise.

En classe, concrètement : Lors de la restitution de la comptine entendue en désordre – pour reprendre un exemple donné plus haut –, le problème à résoudre mobilise tous les élèves, personne ne détenant la réponse, car celle-ci ne dépend pas seulement de connaissances antérieures.²²

5.2 Sur la question des groupes

1) Le groupe n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour mener à bien un travail qui ne pourrait pas être mené d'une autre façon pour les raisons suivantes :

a) Parce que les tâches proposées sont complexes.

En classe, concrètement : Il est nécessaire souvent de se répartir la tâche, mais c'est pour mieux contribuer à la réalisation de la synthèse dont chacun est partie prenante. La mobilisation individuelle et collective est nécessaire, et c'est ce qui va provoquer l'implication de chacun et de tous dans l'activité : on se pique au jeu parce que ce qui est visé comporte un véritable défi qu'on veut relever ensemble. En outre, c'est moins une partie de la tâche qui est confiée à chaque groupe que le traitement d'une partie de l'information nécessaire à la réalisation de la tâche commune. Ce qui va nécessiter, de fait, la coopération à l'intérieur des groupes et *entre les groupes*.²³

b) Parce que la confrontation des points de vue est indispensable.

En classe, concrètement : L'enseignant doit veiller à ce que les groupes ne soient pas figés, constitués sur un seul critère permanent. Nous avons énuméré plus haut quelques-uns des multiples critères possibles de constitution des groupes (voir « La question des groupes », p. 17). Ces recompositions des groupes, avec le brassage des élèves qu'elles provoquent, sont indispensables pour que chacun puisse rencontrer les points de vue et les stratégies les plus divers et se décentrer par rapport à ses habitudes ou celles de ses copains.

c) Parce que les compétences visées ne sont pas seulement les compétences individuelles.

²¹ Voir Maria-Alice MEDIONI, « Les Autonomies espagnoles », pp. 131-146 in : *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en classe de langues*, Lyon : Chronique sociale, 2011.

²² Voir l'article « Compétence collective »,

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/COMPCOLLECTIVE.htm>.

²³ Alain PASTOR, « Écouter et comprendre » (« *Gus always takes the bus* »), pp. 23-28 in : GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Lyon : Chronique sociale, 1999.

En classe, concrètement : On ne peut apprendre la négociation ou l'entraide seul, ni par le biais d'un discours moralisateur. Cela ne peut s'apprendre qu'en actes, dans un travail entre pairs d'où la compétition est totalement exclue.²⁴

2) Le travail en groupe n'est pas une technique, c'est-à-dire une manière de faire pour obtenir un résultat, mais un instrument au service d'une activité intellectuelle. L'objectif ne se réduit pas à l'exécution de la tâche et à l'obtention d'un résultat : il s'agit en même temps de provoquer une activité intellectuelle qui, parce qu'elle met en œuvre les ressources nécessaires, dépasse l'obtention de ce résultat.

En classe, concrètement : Les élèves vont devoir recourir à des stratégies qu'ils devront discuter et choisir pour parvenir au résultat recherché, telles que les suivantes :

- essai de nouvelles procédures ;
- écoute et négociation ;
- vérification, validation, par la compréhension mutuelle, par la confrontation au document original,...
- co-responsabilisation, qui implique coopération et entraide ;
- mise en forme de l'information pour qu'elle puisse être communiquée aux autres groupes,...
- etc.

5.3 Sur la question de l'évaluation

Il est indispensable de différencier très nettement situation d'apprentissage et situation d'évaluation sommative.²⁵

1) La situation d'apprentissage intègre la dimension de l'évaluation en tant qu'outil d'information réciproque et de régulation de l'activité. On parle alors d'« évaluation formative ».

En classe, concrètement : Les élèves doivent toujours réaliser les différentes activités suivantes :

- Un état des lieux des connaissances et représentations de chacun au début du travail, qui va permettre à chacun de voir où il en est, et à l'enseignant de prendre la mesure de ce qui est et de voir comment mieux faire parcourir le chemin nécessaire pour que les élèves parviennent à l'objectif visé.²⁶
- Une « pause méthodologique » au cours du travail pour faire le point : « Où en êtes-vous ? », « De quoi avez-vous besoin maintenant, pour poursuivre votre travail ? », « Avez-vous compris ? », « Besoin d'éclaircissements ? » : autant d'informations en retour qui vont permettre de réguler l'action par la suite, du point de vue des élèves, des groupes et de l'enseignant.

²⁴ Voir ci-dessus, point a), p. 7.

²⁵ Maria-Alice MEDIONI, « L'évaluation au service des apprentissages », *Cahiers pédagogiques*, n° 18, août 2009 (« Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen »), pp. 100-107. Paris : CRAP.

²⁶ On parle souvent dans ce cas d'« évaluation diagnostique », mais il ne faut pas oublier qu'elle est une forme d'évaluation formative : elle ne doit donc pas être utilisée systématiquement pour un classement des élèves par groupes de niveau.

- La confrontation au document original pour mesurer les réussites, les différences et les écarts.²⁷ La validation est alors prise en charge par les apprenants eux-mêmes.
- L'analyse réflexive en fin de travail pour comprendre encore plus finement ce que l'on a fait et appris, comment on l'a appris, ce que l'on retient pour une prochaine fois, etc.

Toutes les étapes proposées ci-dessus – qui correspondent à ce que l'on appelle des activités « métacognitives », c'est-à-dire de réflexion sur l'action à réaliser, en cours de réalisation, et une fois réalisée –, sont indispensables à la compréhension tant du point de vue des contenus que des procédures. On peut réussir sans comprendre, mais comprendre permet de mieux réussir,²⁸ et c'est pourquoi ces activités métacognitives doivent faire l'objet d'un accompagnement bienveillant de l'enseignant, en cours de réalisation, et d'une validation de sa part, une fois qu'elles ont été réalisées, au même titre que les tâches sur lesquelles elles ont porté.

2) L'évaluation sommative – ou « contrôle » – ne saurait se faire au cours de l'apprentissage. Elle n'a sa place qu'au terme d'un certain nombre de mises en situation visant la construction de la ou des compétences visées. En langue étrangère, ces compétences vont faire appel, en tant que ressources, aux « activités langagières » que sont les compréhensions de l'oral et de l'écrit, les productions orale et écrite, l'interaction et la médiation.²⁹ L'évaluation sommative ne peut mesurer ces compétences qu'à partir d'une nouvelle performance³⁰, qui correspond au résultat obtenu en fin de tâche.

En classe, concrètement : Cela entraîne deux conséquences pratiques :

- Le contrôle ne peut pas porter sur des tâches parcellaires qui ne mesurent, au mieux, qu'un savoir déclaratif – les verbes irréguliers, le calendrier, etc. –, et qui ne garantissent en aucune façon l'utilisation en contexte des formes travaillées dans ce contexte. Pire, ce type de contrôle donne à l'élève l'illusion qu'il « sait », alors que ce qui est requis pour communiquer et agir avec la langue est beaucoup plus complexe.
- Le contrôle doit porter sur des tâches interactives et sociales qui intègrent la complexité nécessaire à la vérification – dont on ne peut jamais être certain à 100%³¹ –, de la construction des savoirs et des compétences visés.

Comme nous le rappelle Philippe PERRENOUD,³² le contrôle total de l'apprentissage est un des deuils – assurément difficile ! – que l'enseignant est amené à faire s'il veut, paradoxalement, accompagner au mieux ses élèves dans ce long et difficile processus.

²⁷ « Différence » et « écart », ce n'est pas la même chose. Dans le cas d'une conversation entendue en désordre, la restitution peut révéler des choix différents quant à la remise en ordre mais qui n'affectent en aucune façon le sens et la cohérence du texte. L'écart désignerait dans ce cas des choix erronés ne rendant pas compte du sens et de la cohérence du document original.

²⁸ Jean PIAGET a longuement travaillé la distinction essentielle entre les deux concepts dans son ouvrage intitulé précisément *Réussir et comprendre* (Paris : PUF, 1974).

²⁹ Contrairement à ce que l'on entend ou lit parfois.

³⁰ La compétence en tant que telle ne peut pas s'évaluer. Seule peut s'évaluer ce qui est observable, c'est-à-dire la *performance*, qui est n'est qu'un indicateur à partir duquel on va extrapoler une compétence.

³¹ Voir note précédente.

³² Philippe PERRENOUD, « Faire son deuil »,

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_02.html

Conclusion

Dans l'un des rares passages où la conceptrice du « système des îlots bonifiés » prévoit certaines critiques qui pourraient lui être adressées et s'efforce d'y répondre par avance, elle écrit ceci :

*Certains, bien sûr, argumenteront du fait [sic] que nous retombons sur une sempiternelle note, mais cela est un autre débat dont l'Éducation nationale n'est pas sortie aujourd'hui. D'autres n'iront pas sans être chagrinés, pour ne pas dire plus, par cette forme de « rémunération ». Je leur répondrai alors que, si cela suscite chez nos élèves ce goût de l'effort que nous regrettons sans cesse de ne pas les voir acquérir, alors où est le problème ? Que cherchons nous tous, en fin de compte, si ce n'est de les voir gagner le maximum de compétences pour affronter la vie telle qu'elle est vraiment et leur donner le maximum de chances de la réussir ? **La fin ne justifie-t-elle pas les moyens ?***³³ (nous soulignons)

On n'aurait pas pu imaginer pire défense que celle-ci, qui nous a fait littéralement bondir d'indignation. Non, Madame, bien sûr que non : la fin ne justifie pas les moyens ! Cette fausse question, que vous reprenez ainsi imprudemment, emportée par votre rhétorique, est une affirmation d'une extrême gravité, parce qu'elle nie toutes les valeurs que veut transmettre l'éducation ; et vous ne pouvez pas ignorer qu'elle a été utilisée depuis longtemps, et est encore utilisée de nos jours, pour justifier dans le monde les pires dérives et les pires turpitudes.

Qu'une enseignante en arrive à écrire une telle énormité, et que celle-ci n'ait pas suscité à notre connaissance de réactions particulières sur les listes de diffusion, nous montre vraiment, s'il en était besoin, la gravité des problèmes et des difficultés auxquels sont confrontés les enseignants, sans la formation, sans l'accompagnement et sans l'appui qui leur seraient indispensables pour les résoudre ou du moins les affronter de manière professionnelle. Une affirmation aussi extravagante résonne dans nos oreilles comme un signal d'alarme assourdissant, qu'il faut espérer que tous les « responsables » à tous niveaux – ceux du ministère, des rectorats, de l'inspection, des établissements et de la formation –, entendent enfin, pour enfin agir de concert. Il serait parfaitement irresponsable de leur part de laisser perdurer une telle situation, et se propager d'aussi mauvaises solutions.

Le 26 mars 2013,

Christian PUREN

Président d'Honneur de l'APLV

Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN

Eddy SEBAHI

Secteur Langues du GFEN

³³ Ouvrage, p. 15. À un mot près (« où est/ où demeure le problème »), on retrouve exactement le même passage avec la même affirmation finale en page 4 de son article (non daté) intitulé « Le travail de groupe : vers un nouveau devenir », www.meirieu.com/ECHANGES/tdq_nouveau_devenir.pdf.