

Article publié pp. 271-281 in : ABDELGABER Sylvie & MEDIONI Maria-Alice (coord.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*. Hors Série Numérique n° 18, avril 2010, 134 p. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques.

À PROPOS DES « GROUPES DE COMPÉTENCES »

par Christian PUREN
Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne

J'ai posté ce message le 21 janvier 2010 sur la liste de diffusion entreprofdsdelanques@ac-orleans-tours.fr, dans un fil de discussion concernant les dits « groupes de (niveaux de) compétence(s) ». Pour sa publication dans ce numéro hors-série numérique des Cahiers pédagogiques, je l'ai quelque peu remanié pour tenir compte d'autres textes officiels (ministériels ou rectoraux) consultés depuis, je l'ai accompagné de quelques notes de bas de page et fait suivre d'un post-scriptum.

Qu'ils soient « groupes de compétence(s) » ou « groupes de niveaux de compétence(s) », il me semble que de toutes manières le terme « compétence » pose problème dans ces deux expressions, de même que le principe et les modes de mise en œuvre de ces groupes :

1. « Compétence » a en fait dans ces expressions le sens d' « activité langagière ». Or dans les textes officiels, la CE, CO, EE, EO, l'interaction langagière et la médiation sont appelées des « activités langagières », et non des « compétences ». Ce n'est que pour ces groupes que les textes officiels continuent à utiliser le terme de « compétence » dans le sens d' « activité langagière ». Je dis « continuent », parce que cette appellation date des *skills* de la méthodologie audio-orale américaine, terme qui avait été traduit à l'époque en France (dans les années 60-70) par « habiletés langagières » ou encore, justement, par « compétences langagières ».

2. Cette appellation de « groupes de compétences » – et surtout leur conception et leur mise en œuvre –, est critiquable à mon avis selon plusieurs points de vue qui m'apparaissent concordants :

2.1 L'approche communicative avait repris dans la pratique (du moins celle que l'on peut observer le plus aisément et sûrement, celle des manuels) le même découpage « classique » de l'objet langue en habiletés langagières, en rajoutant seulement aux quatre habiletés classiques (CO, CE, EO, EE) l'interaction (orale et écrite)¹. L'appellation « groupes de compétences » entretient de ce fait une confusion entre approche communicative et perspective actionnelle, en laissant croire que parler, écouter, écrire, lire, interagir, traduire ou reformuler seraient des « compétences », c'est-à-dire des « capacités à faire » au même titre que la capacité à « réaliser une fête des langues dans votre établissement », « créer le site Internet de votre classe » ou « organiser un séjour linguistique à l'étranger », pour prendre

¹ Dans le modèle « théorique » de l'approche communicative, la compétence de communication était décrite selon d'autres composantes – les compétences linguistique, discursive, la référentielle, socioculturelle et stratégique, pour reprendre l'un des modèles les plus connus –, mais aucun manuel communicativiste, à ma connaissance, n'a repris cette typologie pour structurer ses unités didactiques.

des exemples concrets pris d'un manuel de Français langue étrangère récent, *Latitudes 2* (Didier 2009).

C'est sans doute la possibilité d'emploi tous terrains de l'expression « être capable de + verbe » qui entretient la confusion. On peut dire en effet :

- être capable d'analyser, de synthétiser, de relier, de comparer, de conceptualiser, d'appliquer, de transposer, d'imaginer, etc. : il s'agit là d'**opérations cognitives** ;
- être capable de saluer, de s'excuser, de se présenter, etc. : il s'agit là d'**actes de parole** ;
- être capable de rédiger un CV, une lettre d'excuses, une brochure présentant aux habitants de San Francisco les conseils à suivre en cas de tremblement de terre (exemple qui m'a été soumis récemment) ; ou de faire un exposé oral à partir d'un diaporama : il s'agit là d'**activités de production langagière** dont le produit est ce que l'on appelle un « texte » en linguistique, lequel peut être plus ou moins normé, comme lorsqu'il correspond à ce que l'on appelle un « genre » en linguistique textuelle (une lettre d'excuse, un brochure de protection civile, une nouvelle littéraire, une notice de montage, etc.).
- être capable – pour reprendre les mêmes exemples que j'ai présentés plus haut – de « réaliser une fête des langues dans votre établissement », « créer le site Internet de votre classe » ou « organiser un séjour linguistique à l'étranger » : il s'agit là d'**actions sociales**.²

Tous ces « niveaux de compétence » (voilà assurément un autre sens de l'expression, et qui me semble tout aussi pertinent que celui utilisé en évaluation) sont tous interreliés dans l'usage et doivent être interreliés dans l'apprentissage – ce qui ne veut pas dire, bien sûr, qu'en milieu scolaire ils ne puissent pas être travaillés séparément à certains moments. Mais on voit bien, je pense, que « être capable de parler / écrire / comprendre à l'oral/à l'écrit / interagir », ou « compétence d'expression orale/écrite », « compétence de compréhension de l'oral/de l'écrit » – et donc « groupes de compétences » – sont des expressions qui correspondent en fait, en didactique des langues, à un abus de langage, parce qu'elles sont d'une telle généralité qu'elles n'ont pas de pertinence pratique : entre rédiger la réponse à une question d'un enseignant portant sur la réaction personnelle à l'attitude d'un personnage dans un extrait de roman étudié en classe, et rédiger cette fameuse brochure de conseils en cas de tremblement de terre pour les habitants de San Francisco, on voit bien qu'à tous les niveaux signalés plus haut (opérations cognitives, actes de parole, types de production langagière et actions sociales), les enjeux et traitements didactiques seront en grande partie différents.

2.2 L'idée des « groupes de compétences » est de traiter séparément les différentes activités (CO, CE, EE, EO, etc.)³, alors qu'elles sont toutes interreliées non seulement dans les

² J'aurais pu rajouter, comme exemple assurément caricatural mais attesté de possibilité d' « emploi tous terrains » de l'expression « être capable de... », son utilisation à propos de la simple reproduction de connaissances métalinguistiques, comme dans ce manuel d'espagnol où, à la fin de chaque leçon, certains items proposés pour l'auto-évaluation sont formulés de cette manière : « Maintenant, je suis capable de... conjuguer le verbe *ser* [être] au présent de l'indicatif ».

³ Même si dans un document officiel publié sur le site du Ministère, intitulé *Le nouveau lycée. Les groupes de compétences* (http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/32/2/Le-nouveau-lycee-Les-groupes-de-competences_135322.pdf, dernière consultation 2010 02 11), on parle de « dominante », et que l'on conseille aux enseignants de s'appuyer sur une activité langagière mieux maîtrisée pour travailler une plus « faible » (sur la CE pour travailler l'EO, par ex.). Mais il est rappelé dans le même document qu'il faut constamment aussi en cours d'année, dans ces groupes de compétences, « favoriser les échanges et la communication » : les enseignants peuvent donc se retrouver avec trois activités langagières à travailler de concert... comme c'est déjà le cas très souvent dans les séquences didactiques en groupes-classe. On ne voit plus très bien dès lors ce que ces groupes de compétence peuvent apporter par rapport à une mise en œuvre intelligente de la pédagogie différenciée dans les groupes-classe habituels. Ceci en ce qui concerne la conception didactique. En ce qui concerne l'aspect organisationnel, comme il est dit dans ce même document officiel que tous les élèves devront travailler pendant l'année sur chacune des activités langagières (chacune d'elle, je le rappelle, devant être couplée à une autre activité mieux maîtrisée et en faisant toujours travailler l'EO...), l'organisation de ces « groupes de compétences », si l'on veut respecter strictement toutes ces exigences croisées, relève clairement à la

principales formes de mise en œuvre scolaire de la perspective actionnelle (projets réels ou simulés, missions virtuelles (*webquests*), scénarios ou plus simplement « tâches finales » en fin d'unité didactique), mais aussi dans la vie réelle, comme dans le cas où nous n'avons pas compris la remarque d'un partenaire (CO), mais où nous sommes capables de lui signaler ce que nous n'avons pas compris (EO), et où l'autre sera capable de reformuler (EO), puis au besoin de nous écrire deux mots sur un bout de papier parce que c'est l'oral qui nous pose problème (EE) ou de faire appel à un autre partenaire (autre forme de médiation), de telle sorte que nous finirons enfin par comprendre.

2.3 Pour la constitution de ces « groupes de compétences », on prend en compte non seulement chaque domaine d'activité langagière isolément (bonjour la cohérence didactique !, comme nous venons de le voir), mais chaque élève isolément dans chacune de ces activités. Alors là, bonjour le message éducatif ! Le modèle d'activité de référence dans la mise en œuvre scolaire de la perspective actionnelle est en effet celui qui partage avec elle la finalité éducative de formation d'un acteur social, à savoir la pédagogie du projet, dans laquelle les élèves vont s'aider les uns les autres au sein des groupes de travail : ceux qui comprennent mieux, ceux qui rédigent mieux, ceux qui ont parlé le mieux ou ont plus de bagout, ceux qui ont plus d'idées, ceux qui organisent mieux, etc.

Ces « groupes de compétences » posent deux autres types de problème (excusez du peu...) :

2.4 Ils sont *de facto* des groupes de niveaux⁴, les seuls organisés institutionnellement, et sur ce seul critère. Or l'une des rares lois de la différenciation des élèves par groupes, admises je pense par tous les pédagogues, c'est qu'il faut différencier aussi les critères de constitution de ces groupes, pour les rebrasser constamment ; ce sera par exemple une fois sur la base de différents objectifs, une autre fois sur la base de différents contenus, ou supports, dispositifs, aides et guidages, tâches ou encore méthodes (cf. *Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues. Livret du formateur*, Chapitre « Domaines de différenciation », pp. 50-115. Disponible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article763>).

2.5 Ils posent des problèmes d'organisation administrative, et même de faisabilité pour les langues les moins enseignées, comme certains collègues l'ont écrit sur cette liste de diffusion.

Mais bon, arrivé là, vous aurez compris que pour une fois, le didacticien que je suis se retrouve miraculeusement solidaire de l'administratif : **ne compliquons pas inutilement l'organisation de nos classes, complexifions intelligemment la conception des activités que nous y proposons.**

fois du casse-tête administratif et de l'usine à gaz didactique. C'est cela que je voulais dénoncer par la formule finale de mon message, volontairement provocatrice : « ne compliquons inutilement pas l'organisation de nos classes, complexifions intelligemment la conception des activités que nous y proposons ».

⁴Je dois dire que j'ai du mal à comprendre la Lettre du Recteur de Grenoble en date du 18 janvier 2010 (<http://ieneverian.edres74.ac-grenoble.fr/IMG/07-030ia73.pdf>, dernière consultation 2010 02 09), où il est écrit que « les groupes de compétences ne sont pas des groupes de niveaux » (Annexe 1, p. 4), mais en même temps que « la répartition des élèves dans les groupes de compétences doit pouvoir se fonder sur les résultats d'une évaluation diagnostique » (*idem*, p. 3). Ce n'est pas parce que ces évaluations sont diagnostiques (et non sommatives) qu'elles ne peuvent pas servir, comme c'est le cas, à la constitution de groupes de niveaux : c'est ce qui se passe d'ailleurs dans toutes les Écoles de langue et Services communs de la formation continue des universités, qui ont recours à des « tests de positionnement » initiaux pour constituer leurs différents groupes d'apprenants. Sauf à imaginer qu'on utiliserait cette évaluation dans l'enseignement scolaire pour constituer au contraire des groupes **hétérogènes**, ce qui entrerait en contradiction avec ce qui est rappelé dans le document officiel cité à la note précédente, où l'on peut lire, à propos de cette nouvelle organisation : « Enjeu : mettre en œuvre des progressions plus personnalisées **dans des groupes plus homogènes** pour pratiquer les cinq activités langagières fondant l'apprentissage des langues vivantes (compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite) », je souligne. Des groupes homogènes constitués sur la base d'une évaluation diagnostique individuelle des élèves, c'est bien ce que l'on appelle des « groupes de niveaux », et le fait que les élèves changent de groupe en cours d'année en fonction de nouvelles évaluations et qu'ils travaillent tous successivement les cinq activités langagières ne change strictement rien à l'affaire.

Post scriptum du 13 février 2010

Ma dernière formule (les toutes dernières lignes en gras de mon texte) pouvait laisser penser que j'étais opposé à ce que l'on appelle, dans la Lettre du Recteur de Grenoble, des « ateliers par dominante ». L'idée de cette reformulation est bonne, mais comme il s'agit en fait d'**ateliers** par **activité** langagière **dominante**, je me propose de les désigner désormais dans la suite de ce *post-scriptum* par le sigle « AAD ».

Il me semble qu'il faut absolument distinguer, dans le cas des AAD, ce qui relève des objectifs et des effets de leur organisation décidée au niveau du Ministère, d'une part, et de leur conception didactique, d'autre part.⁵

1. En ce qui concerne l'organisation ministérielle des AAD, les effets constatés par les enseignants qui s'y sont lancés – pour autant que je puisse en juger à partir des messages envoyés sur cette liste de diffusion – coïncident avec les objectifs officiels annoncés pour la mise en place de ce dispositif : chez les élèves, accroissement de la motivation et augmentation du temps de parole ; chez les enseignants, possibilité d'un suivi plus personnalisé des élèves, occasion de diversification et d'innovation dans les pratiques d'enseignement, émergence d'un esprit d'équipe, décloisonnement entre les différents niveaux d'enseignement et les différentes langues, ainsi qu'entre LV1 et LV2.

La lettre du Recteur de l'Académie de Grenoble inclut une seconde annexe intitulée « Recommandations aux chefs d'établissement » (p. 5) tout à fait intéressante quant aux autres effets potentiellement positifs de l'organisation des AAD pour les langues en termes de reconnaissance de leur spécificité et des exigences particulières liés à cette discipline à l'intérieur des établissements ; je cite :

– « *La réflexion locale sur la mise en œuvre des nouvelles dispositions relatives à l'enseignement des langues vivantes trouve naturellement sa place dans le cadre des travaux du conseil pédagogique de chaque établissement.* »

– « *La préparation concertée des emplois du temps avec les enseignants de langues facilitera la mise en œuvre des modalités d'organisation retenues.* »

– « *Le regroupement des élèves des classes terminales sera organisé de telle manière que la moyenne des effectifs des groupes en langue n'excède pas une vingtaine d'élèves.* »

– *Le travail en équipe des enseignants de langues, dont les objectifs sont précisés dans l'annexe I § 7 destinée aux enseignants, doit être encouragé et facilité par le chef d'établissement.*

– « *Cette nouvelle approche de l'enseignement des langues suppose la possibilité pour l'enseignant de disposer du matériel adéquat et/ou d'avoir accès, de façon régulière, à des salles informatiques avec connexion Internet.* »

Ces recommandations rectORAles peuvent certainement constituer pour les enseignants de langues de cette académie de bons moyens de pression auprès de leur chef d'établissement, si du moins ils se sont mis d'accord entre eux pour présenter un projet collectif crédible.

Mais tous les effets positifs énumérés ci-dessus sont provoqués par les seules exigences organisationnelles du dispositif des AAD, indépendamment des activités d'enseignement-apprentissage qui y sont réalisées. C'est sur ces activités, et donc sur la

⁵ Les conceptions didactiques impliquent forcément des dispositifs adaptés, ce qui relève de l'organisationnel, mais d'un organisationnel géré au niveau de l'enseignant, de l'équipe d'enseignants et/ou de l'administration de l'établissement. C'est pourquoi je parle ici d'« organisationnel ministériel », en y incluant les variantes rectORAles et inspectORAles, lesquelles risquent de se multiplier dans les mois qui viennent – à l'image de ce qui s'est passé pour la validation A2 au DNB : cf. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1555> –, si les consignes du Ministère restent toujours aussi vagues et ambiguës quant à l'organisation des AAD.

nature du projet didactique correspondant, que je voudrais maintenant présenter quelques remarques et propositions personnelles.

2. En ce qui concerne la conception didactique des AAD

Je me permets de citer intégralement ci-dessous le paragraphe « Mise en œuvre » du document *Réforme du Lycée. Groupes de compétences* (la numérotation des items est de moi) :

En début d'année, [il s'agit de] constituer les groupes :

a) en établissant le profil linguistique de chaque élève dans les cinq activités langagières, ce qui peut se fonder sur une évaluation diagnostique élaborée par les équipes enseignantes ;⁶

b) en construisant une progression adaptée, notamment grâce à l'échelle de référence du Cadre européen.

En cours d'année :

c) centrer le travail dans chaque groupe sur une activité langagière dominante à renforcer, en s'appuyant sur une autre activité langagière mieux maîtrisée, sur une période donnée ;

d) choisir de préférence une démarche de projet, adaptée à ce mode d'organisation, qui propose des situations et des activités donnant du sens aux apprentissages ;

e) favoriser les échanges et la communication sans s'arrêter à la seule exigence de correction formelle de la langue ;

f) permettre à chaque élève de passer d'un groupe à l'autre en fonction de ses progrès et de ses besoins, à partir d'une évaluation de son niveau de compétence.

Une fois écarté tout ce qui relève de l'organisationnel (les items *a*, *b*, *c* et *f*), restent deux orientations didactiques (les items *d* et *e*) qui ne sont pas spécifiques aux AAD, mais valent pour tous les cours.⁷

On retrouve le même phénomène dans la Lettre du Recteur de Grenoble :

En classe ou au sein de groupes de compétences, les projets pédagogiques mettront en œuvre une perspective « actionnelle » de l'apprentissage. Il conviendra de créer des situations et des scénarios pédagogiques où la langue sera utilisée pour réaliser, voire pour fabriquer, un produit particulier et observable. [...]

En classe ou au sein de groupes de compétences (ateliers par dominante), on pourra consacrer, sur une période donnée, l'essentiel du travail d'apprentissage à une activité langagière particulière.

Annexe 1, « Recommandations aux enseignants », p. 3, je souligne.

On voit dans la seconde partie de cette citation que même le travail sur une activité dominante n'est pas réservé *a priori* aux AAD...

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la priorité à l'entraînement à l'expression orale (en continu ou en interaction) est présentée comme un objectif prioritaire dans les groupes-classe réguliers comme dans les AAD.

⁶ Je suppose que tous les enseignants se demandent en quoi une telle évaluation « diagnostique » peut bien être différente des évaluations faites en référence aux échelles de compétence du *CECRL*, qui sont des évaluations... sommatives. J'avoue que si j'étais un candidat à l'épreuve orale d'un CAPES de langue et que la question m'était posée par le jury de l'épreuve préprofessionnelle, je ne saurais quoi répondre... Ce qui différencie les deux types d'évaluation, ce n'est pas sa nature mais son usage.

⁷ Je note au passage une affirmation pour le moins surprenante dans l'item *d* : « choisir de préférence une démarche de projet, adaptée à ce mode d'organisation [celui des AAD] ». Il me semble évident au contraire qu'une véritable démarche de projet demande de la durée et de la continuité dans les équipes d'élèves – ce qui est assuré par les groupes-classe constitués et non par les AAD –, et que les projets, parce qu'ils sont susceptibles de mettre en œuvre n'importe lesquelles des activités langagières selon les besoins des élèves apparus en cours de projet, sont difficilement compatibles avec la programmation par l'enseignant d'une activité dominante. Sauf si l'on considère que toute séquence didactique où est proposée une tâche finale limitée et prédéfinie relève d'une « démarche de projet », ce qui constituerait dans ce document un second abus de langage. Les rédacteurs de ce texte pourraient se retrouver comme moi mis en difficulté à l'épreuve préprofessionnelle du CAPES de langue, dont les jurys, m'a-t-on dit, ne badinent pas avec la précision et la rigueur des concepts utilisés par les candidats...

Mes remarques et propositions personnelles, qui n'épuisent pas bien entendu la complexité du débat, sont les suivantes :

1. Il faudrait enfin que les auteurs des instructions officielles et circulaires rectORAles admettent que la didactique des langues n'est pas une science exacte ; il faudrait qu'ils se questionnent eux-mêmes comme ils demandent aux enseignants de le faire, qu'ils soient conscients qu'une bonne décision d'un côté peut entraîner des effets pervers d'un autre côté, etc., bref qu'ils prennent en compte la complexité... et qu'ils le montrent dans leurs textes. Vouloir donner constamment l'impression qu'ils savent tout et qu'en conséquence ils peuvent décider pour tous en tous lieux, alors qu'ils sont forcément conscients par ailleurs de l'extrême diversité des contextes et donc de la diversité des solutions les mieux adaptées, les amène mécaniquement à cultiver dans leur écriture un flou et une ambiguïté fort dommageables pour leur image et leur crédibilité, pour la cohérence entre les interprétations des recteurs, des inspecteurs et des chefs d'établissement... et en bout de course pour les nerfs et la motivation des enseignants.

2. La dite « liberté pédagogique » des enseignants est un principe encore rappelé à propos des AAD par le Décret n° 2005-1011 du 22 août 2005 (titre 1, article2), relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes, principe logiquement étendu dans ce cas à l'établissement en tant que tel. Je cite : « Les principes de constitution de ces groupes sont adoptés par les conseils d'école ou par le conseil d'administration ». Ce décret à ma connaissance n'a pas été abrogé et est donc toujours en vigueur, de sorte que je considère que les auteurs du document *Réforme du Lycée. Groupes de compétences* outrepassent leurs prérogatives dans les items d et e cités *infra*».⁸

3. La dite « liberté pédagogique » devrait au moins permettre aux enseignants, individuellement et en équipe, ainsi qu'aux conseils d'école ou d'administration, d'évaluer sur leur terrain – parce ce qu'il n'y a que là que cette évaluation peut être faite de manière réaliste –, le rapport entre le coût de l'organisation administrative des AAD et les bénéfices de l'innovation didactique, et de prendre en toute responsabilité les décisions en conséquence.

4. En fonction en particulier du projet d'établissement, de ses ressources et du niveau d'investissement des équipes de professeurs de langues, on peut imaginer des modes d'organisation très complexes et des pratiques très innovantes. Mais la responsabilité du Ministère est à mon avis de fixer non des maxima impossibles à tenir par tous, ni des media forcément abstraits qui ne conviendraient réellement à personne, mais des **minima a priori exigibles**, un peu comme il l'a fait, en ce qui concerne les compétences des élèves, avec l'élaboration et la publication du *Socle commun*.

Ces minima, si je me base sur les textes officiels eux-mêmes (cf. *supra* note 3), doivent porter dans les AAD sur l'entraînement intensif à l'EO (en continu et en interaction), comme il est logique puisque ce sont les activités langagières qui à la fois posent le plus problème aux élèves... et aux enseignants⁹, et les activités qui peuvent le plus profiter d'une diminution du nombre d'élèves.

Resterait ensuite, pour ces ateliers minimalement exigibles à seule dominante EO, à imaginer comment d'une part exploiter les deux seules caractéristiques organisationnelles en l'occurrence pertinentes pour cette activité langagière, qui sont le nombre moindre¹⁰ d'élèves

⁸ Le Recteur de l'académie de Grenoble dans sa Lettre du 18 janvier 2010 ne présente quant à lui que des « recommandations aux enseignants » (titre de l'Annexe 1). Mais c'est là une autre belle ambiguïté : quel peut bien être le statut de telles « recommandations » alors qu'elles sont adressées par courrier officiel à « Mmes et MM. les IA-IPR et IEN-ET-EG de langues vivantes », Mmes et MM. les chefs d'établissement, Mmes et MM. les IEN premier degré S/C Mme et MM les IA-DSDEN, Mmes et MM. les enseignants de langues vivantes S/C Mmes et MM les chefs d'établissement » (dans cet ordre !...) ?

⁹ Les élèves peuvent décider de ne plus parler, mais les enseignants eux, ne peuvent jamais décider de ne plus faire parler...

¹⁰ J'ai écrit « moindre » et non « limité », parce que dans les Écoles de langues et les cours de formation continue pour adultes à l'université, les groupes considérés comme « normaux » vont de 10 à 15 apprenants. L'approche communicative, que l'on a voulu implanter dans l'enseignement scolaire français pendant deux décennies, avait été conçue en référence à cette fourchette de nombre d'apprenants... par ailleurs adultes et motivés.

et le fait qu'ils proviennent de groupes-classe différents, et d'autre part de les concevoir dans une perspective actionnelle. C'est là, à mon avis, le noyau dur de la conception de ces AAD auquel le Ministère doit se limiter et qu'il faut construire, et, outre que cela relève de leur compétence et responsabilité, je suis persuadé que les équipes d'enseignants n'ont pas besoin de recommandations rectorales pour imaginer et proposer de multiples dispositifs didactiques correspondants. Comme par exemple demander aux élèves d'un groupe-classe de présenter aux autres – avant demandes d'éclaircissement, discussion et mieux encore suggestions et proposition d'aides de la part des autres – le projet qu'ils sont en train de mener avec leur autre enseignant.

Si l'enjeu est maintenant de former un acteur social (et les instructions officielles nous le rappellent constamment), alors prenons comme base de la conception des AAD le fait que les élèves de ces ateliers font partie d'une microsociété (leur groupe-classe) et qu'ils se retrouvent dans ces AAD dans une autre. Faisons jouer pour la constitution de ces groupes non pas l'évaluation individuelle, qui n'entraîne en soi aucune dynamique collective, mais tout au contraire la solidarité entre faibles et forts appartenant au même groupe-classe face à des élèves d'autres groupes-classe, dans un esprit d'émulation à la fois positive, collective et durable. L'organisation administrative de ces groupes s'en trouvera grandement facilitée, les enseignants y trouveront un champ déjà largement ouvert à l'innovation didactique... et les trois grands couples de valeurs antagonistes auxquelles nous devons former nos élèves, ceux d'autonomie et de solidarité, de liberté et de responsabilité, d'assurance et d'ouverture, y trouveront assurément plus d'occasions d'être travaillées de concert.