



**PROGRAMMES
ou CONSIGNES
QUE CHOISIR ?**

Tensions autour des consignes ministérielles.

Comment se situer face aux contradictions entre programmes et recommandations ?

Les programmes du cycle II en affirment fermement le principe : lors de l'apprentissage de la lecture, le sens et l'automatisation se construisent simultanément. Ils rejoignent en cela ce qui est affirmé par une bonne part des chercheurs : la nécessité de travailler simultanément, dès la maternelle, les différentes dimensions de l'apprentissage de la lecture : identification des mots, compréhension, fonctions sociales de l'écrit, plaisir de lire.

La note de service ministérielle sur la lecture affirme, elle, qu'il faut centrer les activités au cours préparatoire sur un travail systématique sur les correspondances entre les lettres et phonèmes. Les autres enjeux ne sont pas abandonnés mais l'affirmation récurrente que l'essentiel se joue d'abord dans la maîtrise du code en fait, implicitement, une priorité et un préalable.

Or, les évaluations internationales affirment clairement que le problème essentiel des élèves français en difficulté est plutôt du côté de la compréhension. PIRLS 2016, par exemple, souligne leur absence de maîtrise des éléments les plus complexes des textes, ceux qui nécessitent de faire appel à des inférences, et plus particulièrement dans les textes informatifs.

Et il se trouve justement que cette génération d'élèves a été formée par les programmes

Darcos qui négligeaient les enjeux de compréhension pour se focaliser sur le code. On pourrait multiplier les exemples de décalage entre les programmes et les recommandations qui posent problème. Ils sont d'ailleurs largement renforcés par le fait que les discours du ministre à la presse marquent des écarts plus grands encore. Dans un tel contexte, comment se situer ?

Il faut tout d'abord rappeler le principe de la hiérarchie des normes législatives, réglementaires et administratives.

Les programmes d'enseignement sont prescrits par des arrêtés ministériels qui sont des textes réglementaires relevant de l'autorité du ministre.

Les recommandations sur la lecture, la grammaire, le calcul et la résolution de problèmes sont des notes de service.

Les programmes d'enseignement ont donc une valeur supérieure aux notes de service. En théorie, cela contraint la note de service à se soumettre à l'arrêté et à ne jamais être en contradiction avec lui. Mais si ce principe est mis en souffrance, c'est le contenu de l'arrêté qui l'emporte sur celui de la note de service.

Très concrètement, cela veut dire qu'il ne peut pas être reproché à un enseignant d'organiser son enseignement de la lecture au CP en travaillant simultanément l'identification des mots et la compréhension des textes. Un ordre lui intimant de devoir se consacrer exclusivement au décodage serait illégitime. Et l'évaluation de sa valeur

professionnelle ne peut se baser sur les notes de service aux dépens des programmes.

Quant au guide pour enseigner la lecture, il n'a aucune valeur ni réglementaire, ni administrative. C'est un outil proposé par le ministère. Il ne peut en aucun cas servir pour légitimer une demande hiérarchique qui doit se fonder exclusivement sur un texte réglementaire ou administratif.

Est-il légitime qu'un ministre fasse des prescriptions méthodologiques ?

Les quatre notes de service du 25 avril 2018 sont particulièrement injonctives dans leur prescriptions méthodologiques. Pour ne citer qu'un exemple, le déroulement de la leçon de grammaire est prescrit en quatre étapes qui sont affirmées comme devant être respectées. Il ne s'agit pas ici de débattre de la pertinence de cette organisation didactique mais de rappeler que le choix méthodologique ne peut être une contrainte fixée par le ministre.

Car s'il appartient aux représentants de la nation de définir les finalités de l'action publique d'éducation, s'il appartient au gouvernement d'entreprendre les actions nécessaires pour atteindre ces finalités, cela ne peut se confondre avec la volonté de dicter aux enseignants des choix méthodologiques et des prescriptions d'action.

Les relations entre le Gouvernement et l'administration sont régies par un équilibre entre une nécessaire subordination, afin que le Gouvernement puisse mettre en œuvre sa politique et une non moins nécessaire autonomie, permettant aux fonctionnaires de ne pas être soumis, dans l'exercice de leur mission, à des pressions excessives.

C'est le fondement de la liberté pédagogique qui n'a pour limites, dans le code de

l'éducation, que celles des programmes nationaux d'enseignement et des projets d'école ou d'établissement.

La liberté pédagogique ne peut évidemment se confondre avec une revendication de liberté individuelle. Le SNPI a maintes fois développé ce point de vue. Elle se fonde sur l'intérêt général et les finalités légales de l'école, notamment celle de la démocratisation de la réussite. Donc aucun risque que nous confondions la liberté pédagogique avec « l'anarchisme » comme le craint notre ministre !

Il ne serait pas pour autant raisonnable d'inscrire la démocratisation de la réussite dans l'application d'une méthode à la seule raison qu'elle aurait les faveurs du ministre.

Et puis, il y a aussi le risque que la prégnance de l'idéologie puisse nourrir quelque incohérence, quelque erreur. Par exemple on peut s'interroger sur la « *mauvaise habitude* » que constituerait la lecture considérée comme globale d'un mot monophonémique comme le mot « ou »... Ou se demander comment lire « est » de manière syllabique puisque, au dire du ministre, le lire par mémorisation pourrait avoir « *un impact assez grave pour la suite de la scolarité* ».

Certes ces propos du ministre sont ceux d'une interview qui n'a évidemment pas valeur prescriptive mais le guide de lecture induit le rejet des mots-outils et se met en résonance avec les propos ministériels pour dicter un impératif qui est bien davantage foncé sur l'idéologie que sur des certitudes scientifiques.

Revenons donc à la sage distinction qui a été longuement construite dans notre institution et qui articule, dialectiquement, subordination et liberté pédagogique : elle

permet de distinguer ce qui relève des impératifs de programmes nationaux ou des projets collectifs (projets d'école et d'établissement), d'une part, et ce qui relève de l'expertise professionnelle de chaque enseignant et de la responsabilité de ses choix.

Quelle conception de la formation ?

Le problème de l'injonction méthodologique est aussi qu'elle suppose une conception de la formation qui réduit l'activité professionnelle de l'enseignant à une mise en œuvre. Or, une construction didactique efficace ne peut se mettre en œuvre dans la simple reproduction. Elle nécessite que l'enseignant en soit le concepteur. A défaut de quoi, nous connaissons bien les déceptions produites par la reproduction des meilleurs dispositifs sans que soient maîtrisés les cadres conceptuels de leur construction. Nous devons défendre une conception de la formation qui soit cohérente avec cette réalité, c'est-à-dire qui fournisse l'ensemble des ressources nécessaires à la construction d'une situation didactique d'apprentissage. Cela n'exclut pas qu'on puisse aborder la question méthodologique mais pas dans les seuls termes de l'injonction d'une méthode validée et à reproduire. Redisons-le, si la reproduction d'une procédure réussissait à produire des situations d'apprentissage efficaces, nous pourrions être tentés, par facilité, d'y céder mais nous avons tous fait l'expérience des incohérences d'une situation basée sur une reproduction méthodologique mais manquant de cadres conceptuels.

Puisque la DGESCO a en perspective la formation de tous les inspecteurs, l'année prochaine, il faudra qu'elle tienne compte de cette exigence qualitative. A défaut de quoi,

nous pourrions douter que l'enjeu fondamental soit celui de l'efficacité des apprentissage donc celui de la réussite effective des élèves.

Faut-il se centrer sur les fondamentaux ?

Le vieux débat ressurgit. Mais en réalité est-il un débat pédagogique essentiel ?

Car s'il s'agit d'affirmer qu'il est indispensable que tous les élèves maîtrisent les outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul, nous ne pouvons qu'être d'accord. Mais serait-il raisonnable pour autant de renoncer à l'ambition culturelle de l'école ?

Disons les choses simplement : si les évaluations CP mettent la pression sur les seules compétences liées à la relation graphophonologique et à la fluence de lecture, nous prendrions le risque majeur d'inciter les enseignants à renoncer aux autres enjeux d'enseignement. Ce serait une erreur majeure déjà pour les compétences de lecture puisque les évaluations internationales ont montré l'importance de la question des inférences qui ne peut se résoudre que dans le développement de savoirs diversifiés. Mais ce serait aussi gravement compromettre un des enjeux fondamentaux de l'école, pourtant inscrit dans la loi par le socle commun : celui de la culture commune.

En faisant pression sur le développement des formations quasi exclusivement en lecture et en maths, en sous-entendant aux recteurs et aux DASEN que cette orientation est contrôlable au travers de GAIA, le ministère prend une lourde responsabilité : celle de réduire très fortement les autres enseignements. Les IEN savent bien que le constat qu'ils faisaient déjà était souvent celui d'un volume horaire du français et des

mathématiques excédant ceux prescrits par les arrêtés des programmes nationaux.

Ce faisant, bien des objectifs des programmes seront relégués au second plan. Il en va pourtant des enjeux citoyens de la scolarité.

Rester crédibles

Si nous voulons rester crédibles auprès des enseignants, nous ne pouvons prendre le risque de nous transformer en répétiteurs de consignes.

Pouvons-nous raisonnablement prendre le risque de faire varier nos argumentations conceptuelles au gré des positions ministérielles ?

Nous ne confondons pas ce que sont nos obligations fondamentales, celles qui s'inscrivent dans le principe d'une subordination de l'administration, avec un asservissement total aux consignes données. Le débat récurrent sur la question de l'obéissance doit se souvenir que les représentants de la nation ont en définitive décidé de renoncer à ce terme d'obéissance dans la loi de juillet 1983 pour lui préférer le principe dialectique d'une articulation entre la conformité aux instructions et la responsabilité de l'exécution des tâches. Et de constater que les révisions légales de 2016 n'ont pas renoncé à ce principe.

En affirmant donc la nécessité d'une recherche permanente d'équilibre entre la mise en œuvre d'une politique nationale et la responsabilité de chaque agent, nos lois successives ont choisi de défendre un modèle de l'action publique qui refuse que le fonctionnaire soit un simple exécutant de consignes.

Pour l'Éducation nationale, cela obéit à bien des raisons.

Tout d'abord, celle défendue depuis Condorcet dans son projet de 1793, qu'en démocratie, il ne faut pas que les contenus d'enseignement puissent être contraints par une politique particulière et ses intérêts momentanés. Et qu'on peut y voir là le motif démocratique qui fonde la liberté pédagogique.

Ensuite parce que l'enseignement est une activité intellectuelle complexe qui ne peut se confondre avec une check-list que l'enseignant devrait mettre en œuvre. Construire les compétences professionnelles de l'enseignant ne peut se réduire à lui donner des consignes d'actions ou des prescriptions méthodologiques et doit, au contraire développer les compétences complexes qui permettent de construire le sens de l'activité professionnelle et de garantir qu'elle soit cohérente avec ses finalités.

Enfin, parce qu'en matière de pédagogie, il n'y a aucune certitude absolue. Les inspecteurs préféreront toujours la prudence stable des consensus scientifiques et la tolérance exigée par la complexité des choses plutôt que les engouements excessifs pour une doxa. Surtout qu'à devoir faire varier ces engouements au gré des préférences ministérielles, ils pourraient passer pour des girouettes !

