

Programmes « Agir pour l'école » : seul le doute devrait s'imposer !

Paul DEVIN, inspecteur de l'Éducation nationale, secrétaire général du SNPI-FSU

L'affirmation désormais récurrente de la nécessité de fonder la pédagogie sur la science s'assortit parfois paradoxalement d'une inquiétante confusion où l'idéologie vient se substituer aux faits du réel. On se souvient que la presse avait célébré les « *résultats probants* » de Céline Alvarez au seul fait de sa déclaration que les exceptionnels progrès de ses élèves étaient attestés par le CNRS. Il s'agissait en réalité d'une imposture, aucune recherche n'ayant attesté de cette prétendue réussite¹. Pourtant, Céline Alvarez continue à représenter pour certains un modèle de réussite scolaire...

C'est avec les mêmes certitudes que les dispositifs mis en œuvre par l'association « Agir pour l'École » (APE) sont parfois imposés aux circonscriptions de premier degré et aux écoles maternelles ou élémentaires. On leur affirme la certitude, scientifiquement éprouvée, de résultats extraordinaires. Le directeur d'APE n'hésite pas à affirmer : « *l'enfant le plus rapide a appris à lire en six semaines et le plus lent a mis trois mois*² ». Et d'aucuns de vouloir nous convaincre que l'éthique voudrait qu'on ne puisse résister à une telle efficacité alors que les grandes enquêtes internationales montrent les difficultés du système scolaire français en matière de lecture.

Mais la réalité des effets des programmes APE est pourtant bien différente. Si les études ont montré que la méthode parvenait à renforcer les compétences spécifiques sur les habiletés qu'elle entraînait intensivement, aucune recherche scientifique n'a jamais établi qu'elle ait un effet bénéfique à terme sur la compétence de lecture. Pourtant, cela n'empêchera pas le ministère d'affirmer à la rentrée scolaire dernière que la méthode « *divisait la difficulté scolaire par deux*³ » ! Une assertion souvent répétée que rien pourtant ne vient confirmer.

1 Paul DEVIN, *Science et pédagogie : déformations et impostures (1) l'expérimentation Alvarez*, blog Médiapart, 7 septembre 2017

2 Marie Christine CORBIER, *A l'école d'Emmanuel Macron*, Les Échos, 4 juillet 2017

3 MEN, *Pour l'école de la confiance*, p.38, rentrée 2017

L'évaluation du programme PARLER

Entre 2005 et 2008, l'expérimentation PARLER est menée dans des écoles grenobloises dans la prolongation de travaux menés par Michel Zorman, médecin de l'Éducation nationale, depuis la fin des années 1990. Le programme met l'accent sur l'enseignement explicite de la conscience phonologique, du principe alphabétique et des habiletés permettant d'améliorer la vitesse de lecture. Ces contenus d'enseignement sont soutenu par une organisation pédagogique où les élèves les plus en difficulté disposent d'un temps d'entraînement intensif en groupe réduit.

Grenoble (2005-2008)

Lors d'un colloque⁴, Michel Zorman affirme que « l'évaluation [de l'expérience] montre un effet positif et significatif du programme PARLER sur chacune des habiletés testées (compréhension, orthographe, vocabulaire, fluence de lecture, QI). Tous ces résultats convergent pour montrer l'efficacité des mesures mises en place dans le programme afin de faciliter l'entrée des élèves dans l'écrit. ».

Cependant, si l'article que publie l'équipe grenobloise⁵ confirme les effets positifs de l'expérimentation sur les compétences entraînées, il redouble de précautions rappelant que les résultats positifs ne permettent pas encore de tirer des conclusions sur l'efficacité de PARLER⁶ et qu'« il faut demeurer prudent dans l'interprétation de ces résultats. ». Michel Zorman et ses collaborateurs savent les difficultés de la généralisation : « Si PARLER n'est pas une méthode, c'est évidemment encore moins une recette miraculeuse ayant produit des outils et activités qu'il suffirait de distiller aux enseignants pour que se produise à coup sûr une amélioration des acquisitions scolaires. Ce qui est apparu très important au cours de cette expérience, c'est l'accent porté sur le suivi des équipes pédagogiques et la collaboration entre chercheurs, équipes de circonscription et enseignants ».

Lyon (2010-2011)

Une expérimentation de grande envergure est mise en œuvre par la DGESCO en 2010-2011 et son analyse est confiée au laboratoire du CNRS « psychologie et neurocognition » dirigé par Édouard Gentaz. Il s'agit de mesurer les effets d'entraînements cognitifs spécifiques (phonologie, code alphabétique) sur l'apprentissage de la lecture. L'expérience est

4 *Langages et réussite éducative : des actions innovantes*, Grenoble, 11 mars 2009

5 Michel ZORMAN, Pascal BRESSOUX, Maryse BIANCO, Christine LEQUETTE, Guillemette POUGET, Martine POURCHET, PARLER : *un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires*, Revue française de Pédagogie, n°193, 2015, p.57-76

6 Idem p.66

menée dans 44 classes de l'éducation prioritaire dont les enseignants sont volontaires. Un premier bilan dressé en avril atteste de progrès manifestes dans les compétences travaillées. Cependant, il reconnaît que le programme ne parvient pas à vaincre les difficultés de certains élèves « *qui ne franchissent pas le cap de la fusion syllabique*⁷ ». Mais ce qui apparaît déjà très clairement, c'est que le programme a incité les enseignants à négliger fortement les autres domaines d'enseignement.

Huit mois plus tard, au vu de l'ensemble des données, la DEPP publie⁸ des conclusions très sceptiques, constatant que des différences significatives sont observées en défaveur du groupe test sur trois dimensions : reconnaissance de mots, lexique et mathématiques. Faisant preuve d'une grande prudence et du fait de doutes méthodologiques, la DEPP relativise ces résultats négatifs et se contente de conclure qu'il n'est pas possible d'attester d'effets positifs du dispositif sur les compétences des élèves. L'Inspection générale le redira clairement dans son rapport de 2012, concluant à « *une absence d'effets*⁹ ».

Quant à la transférabilité de la méthode, personne ne devrait pouvoir sérieusement la défendre au nom d'une certitude scientifique car « *l'évaluation réalisée n'a pas permis de répliquer les résultats positifs des deux expérimentations précédentes*¹⁰ »

En 2013, Édouard Gentaz publie un article¹¹ dont l'abstract dit que « *les résultats des analyses quantitatives montrent que ce programme n'a pas permis de faire davantage progresser en lecture les enfants du groupe test que ceux des groupes témoin* ». Son article ne remet pas en cause les postulats de Zorman mais il interroge le lien entre la « vérité » du laboratoire et celle de la classe : « [...] *les descriptions psychologiques ne peuvent se transposer directement en prescriptions éducatives spécifiques. La raison principale en est qu'on ne peut pas déduire directement de résultats de recherches, spécifiques à une situation, des procédures détaillées, applicables à toutes situations, pour tous publics* ». Le problème fondamental est posé et devrait engager à la plus grande prudence quant au développement de l'expérience. En tous cas, il n'était, en principe, plus possible de certifier l'efficacité du programme.

7 Rapport IGEN 2012-129, p.5-6

8 DEPP, note de synthèse du 12 décembre 2011

9 Rapport IGEN 2012-129, p.6

10 Maryse BIANCO, *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, CNESCO 2015, p.19

11 Revue de l'ANAE, n°123, p.172-

Projet lecture DEGESCO (2011-2013) avec APE

Malgré les doutes émanant des expériences précédentes, la DEGESCO, dirigée par Jean-Michel Blanquer, veut poursuivre à plus grande échelle. Nous sommes en septembre 2011. La DEGESCO confie la mise en œuvre à une association créée en décembre 2010 par Claude Bébéar et l'Institut Montaigne : Agir pour l'École (APE). L'action se développera sur trois académies : Versailles (Hauts-de-Seine), Créteil (Seine-Saint-Denis) et Lille (Nord, Pas-de-Calais) avec les financements du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ).

Les liens sont étroits entre APE et Jean-Michel Blanquer. Il sera un acteur et un soutien de l'association jusqu'à son arrivée au ministère en 2017 où il quitte le comité directeur dont il est membre. Il dit, sans ambiguïté, qu'en 2011, alors qu'il était DEGESCO, il a appuyé l'association pour qu'elle développe les programmes PARLER. Les premiers résultats sont très encourageants, affirmait-il¹².

APE se définit comme une plate-forme d'expérimentation de nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture « *fondées sur des recherches scientifiques sérieuses et avec des résultats convaincants* ». En réalité, l'association ne vise pas tant la diffusion des recherches que la prescription d'un programme d'apprentissage, repris des dispositifs PARLER et basé sur l'entraînement précoce de la conscience phonologique et le développement de la fluence¹³. Persuadée de disposer d'une méthode d'action capable de résoudre les inégalités face aux compétences de lecture, APE conçoit les dispositifs et les outils permettant la mise en œuvre de cette méthode et forme les enseignants à son application.

Le protocole annonce clairement se fonder sur le rapport 2000 du National Reading Panel et dans la continuité du programme Parler. C'est le laboratoire EMC Lyon 2 (Jean Écalle), l'IREDU (Bruno Suchaut) et la DEPP (Thierry Rocher) qui sont chargés de l'évaluation. C'est sur la base du volontariat que les classes entrent dans le protocole. Les enseignants bénéficient de documents d'accompagnement et de l'aide des conseillers pédagogiques des équipes de circonscription.

En 2011-2012, l'expérimentation se déroule dans les classes de grande section de 59 écoles. Mais ce ne seront que 60% des élèves qui iront jusqu'à la seconde évaluation. En 2012-2013, l'expérimentation concerne les classes de cours préparatoire de 28 écoles.

Sur son site, APE affirme que « *les résultats du projet ont été exceptionnels* » et que « *la difficulté scolaire a été divisée par deux* ».

12 Jean-Michel BLANQUER, *L'école de la vie*, 2014

13 La fluence est la vitesse de lecture. Elle se mesure en nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM)

En réalité, l'évaluation de l'expérimentation est quelque peu tautologique : elle témoigne que des élèves fortement entraînés à la discrimination phonologique et à la reconnaissance des lettres sont meilleurs que ceux qui ne bénéficient pas de cet entraînement. Mais elle ne dit rien des compétences de lecture qui en découleront à terme.

Le rapport DEPP-EMC-IREDU¹⁴ est très prudent : s'il conclut aux progrès phonologiques y compris chez les élèves en difficulté, il constate des progrès faibles ou inexistantes dans la plupart des autres domaines et reconnaît que dans l'état des données, il est impossible de savoir si ces effets seront durables. C'est donc la patience qui est recommandée, celle du temps nécessaire pour construire des certitudes : « *les évaluateurs proposent de chercher à tirer les enseignements les plus solides de cette expérimentation avant d'en inférer quelques implications et recommandations en termes d'inflexion de politique éducative*¹⁵ ». APE a beau se targuer de fonder son action sur les certitudes de la science, elle n'a pourtant que faire de l'expression de ces incertitudes ! Malgré la prudence du rapport de février 2014, l'association continue à répéter inlassablement que son expérience est une réussite exceptionnelle.

Pourtant, en 2012, l'Inspection générale (IGEN) avait publié, elle aussi, un rapport¹⁶ sur la question. Son analyse reste très circonspecte sur l'efficacité du dispositif. Si elle admet la progression des élèves dans les compétences phonologiques, elle interroge la réalité des effets à terme : « *Pour évaluer correctement le programme, il faudra envisager ce qu'il a apporté mais aussi s'interroger sur ce que sa réalisation a peut-être empêché.*¹⁷ ». Le rapport de l'inspection générale interroge aussi des principes qui ne peuvent que laisser perplexe sur le plan pédagogique : une différenciation basée sur la quantité de répétition à l'identique de l'activité, une place quasi inexistante de l'écrit, . Mais l'Inspection générale ajoutait une question éthique : « *jusqu'où peut-on engager de l'argent public sans appel à projets, sans débat entre acteurs et partenaires du système éducatif sur ce qui est proposé ? Peut-on laisser se dérouler une expérimentation sans se donner les moyens de vérifier que les intérêts des élèves sont préservés, sans s'assurer que des errements susceptibles de les compromettre seront corrigés ?* »¹⁸ . Nombreux seront ceux qui considéreront la position de l'IGEN comme une position de principe, Jean-Michel Blanquer le premier¹⁹, sans vouloir entendre les graves avertissements que contenait le rapport.

14 FEJ, *Projet lecture, rapport d'évaluation*, DEPP/EMC/IREDU, février 2014

15 Ibidem,, p.46

16 Viviane BOUYASSE, Gilles PETREULT, *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs PARLER et ROLL*, Rapport IGEN 2012-129

17 ibidem, p.19

18 ibidem, p.37

19 Jean-Michel BLANQUER, *L'école de la vie*, 2014

La confusion est entretenue avec une étude financée par l'association APE et destinée à valider une batterie de tests évaluant les compétences prédictives de l'acquisition de la lecture mais n'effectuant aucune mesure comparative des pratiques d'apprentissage²⁰. On notera au passage une curieuse pratique qui vient ranger au milieu des scientifiques, auteurs de l'étude, le directeur de l'association, Laurent Cros. Étrange manière de concevoir l'indépendance de la recherche que de mêler ainsi financeur et chercheurs. En attendant, l'article de la Revue Française de Pédagogie est destiné à « *valider une batterie de tests évaluant les compétences prédictives de l'acquisition de la lecture dans ses deux composantes, identification de mots écrits et compréhension* ». Il cherche aussi à dresser une typologie des difficultés mais il n'évalue en rien le programme PARLER.

Une seule étude semble conclure positivement. Celle d'Adrien Bouguen, économiste, diffusée par l'Institut des Politiques Publiques²¹. En réalité il s'agit d'une réinterprétation des données de la DEPP faite dans le cadre d'une thèse d'économie et reprise par cette note. Mais alors que la DEPP en faisait une interprétation des plus prudentes, Adrien Bouguen s'enthousiasme : « *les effets du programme démontrent une progression générale du niveau de performance en fin de grande section plus rapide dans les classes participantes que dans les autres classes* ». En réalité, cela ne concerne que les performances des habiletés visés par le programme (phonologie et déchiffrage) et ne permet donc pas de conclure à une augmentation des compétences de lecture. Plus étonnant encore, alors qu'il conclut que le développement du programme permettrait de modifier efficacement les pratiques enseignantes et de réduire les inégalités, Adrien Bouguen doit convenir que les « *données ne permettent pas de conclure sur l'effet du programme à moyen terme (fin du CP) et à plus long terme (maîtrise de la lecture à l'entrée en sixième)* ». En définitive même le plus enthousiaste des chercheurs reconnaît que le seul constat positif qu'il est possible de faire est celui d'un progrès dans les compétences instrumentales visées par l'entraînement intensif mais qu'on ignore tout des effets à terme sur la compétence de lecteur.

Tous les chercheurs ayant publié sur le programme PARLER et sur les expériences APE analogues affirment clairement l'impossibilité de conclure à un progrès de la compétence de lecture, au-delà des progrès techniques en phonologie et fluence. Maryse Bianco l'exprime clairement : « *Toutefois, ces résultats positifs ne se transfèrent pas - du*

²⁰ Hélène LABAT, Sarah-Lise FARHAT, Sandra ANDREU, Thierry ROCHER, Laurent CROS, Annie MAGNAN et Jean ECALLE, *Évaluation des connaissances précoces prédictives de l'apprentissage de la lecture en grande section de maternelle*, Revue française de pédagogie, 184 | 2013, 41-54

²¹ Adrien BOUGUEN, *Comment améliorer l'apprentissage de la lecture à l'école. L'impact des pratiques des enseignants à l'école maternelle*, Notes de l'IPP, n°20, octobre 2015

*moins sur le court terme de l'évaluation - sur des habiletés connexes telles que la lecture lexicale et la compréhension en lecture notamment.*²² ». Si l'usage des programmes PARLER produit des capacités supérieures en décodage et en fluence, on ne peut confondre ces performances techniques avec le projet qu'il convient d'avoir en matière de lecture pour l'ensemble des citoyens : celui d'une capacité de compréhension qui au-delà de l'oralisation permet d'accéder à la complexité des énoncés écrits et celui du développement d'un usage social et culturel de l'écrit.

Diviser la difficulté scolaire par deux ?

APE ne craint pourtant pas d'affirmer que son programme permet de diviser la difficulté scolaire par deux. Mais qu'y a-t-il derrière cette affirmation que la presse aime reprendre ? Seulement un discours déformant et contrairement aux prétentions exprimées, rien d'autre que l'imposture d'une affirmation sans fondement.

Cette affirmation est très révélatrice des déformations engagées par les discours d'APE et de leurs modalités qui confinent à la propagande. L'expérimentation menée en grande section a constaté les progrès de la moitié des élèves dans les compétences phonologiques. Redisons-le, ces résultats témoignent des effets d'une attention particulière dans l'organisation des apprentissages mais ne permettent aucunement de tirer quelque conclusion scientifique que ce soit sur la compétence de lecture à terme. Mais dans la communication publique, cette donnée de progrès très circonscrit devient : « *En un an, le programme LECTURE a permis de réduire de moitié le nombre d'élèves en échec en lecture au CP.* ». C'est en tout cas ce qu'affirme SOS Éducation en octobre 2013. Mais ils ne sont pas les seuls à le dire. C'est aussi ce que dit Christian Forestier, qui est conseiller du comité directeur d'APE, le 6 février 2017, devant l'Académie des Sciences Morales et Politiques : « *dans toutes les zones où le programme a été mis en œuvre, l'échec lourd a été réduit de moitié* ».

Du constat d'un progrès de la moitié des élèves dans les compétences phonologiques, nous glissons vers un progrès général de la compétence de lecture et vers un progrès global dans la lutte contre l'échec scolaire.

Affirmer que le programme PARLER a fait la preuve scientifique de sa capacité à diminuer par deux l'échec scolaire est donc une imposture. Aucune recherche ne permet de l'affirmer.

²² Maryse BIANCO, *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, CNESCO 2015

Cela n'a pas empêché des élus ou des acteurs institutionnels de vouloir faire croire au miracle. Michel Zorman lui-même se plaignait de la récupération politique de son expérimentation²³.

Cela n'empêche pas, désormais, avec Jean-Michel Blanquer, que la communication ministérielle se soit approprié cette affirmation abusive²⁴.

Quelle évaluation réelle de l'action d'APE?

L'association annonce avoir agi depuis 2011 sur 10000 élèves de grande section, CP et CE1²⁵. Elle affirme haut et fort une exceptionnelle réussite²⁶ : « *Avec l'aide de la tablette, l'enfant le plus rapide a appris à lire en six semaines et le plus lent a mis trois mois* » et Laurent Cros de comparer sa méthode qui réussit à apprendre à lire à tous les élèves en trois mois alors que « *avec une méthode classique, cet élève lent aurait quitté le CP en lisant mot à mot. Il ferait partie des 20 % d'enfants qui quittent le CM2 sans avoir acquis les bases.* ».

APE affirme le fondement scientifique de ces affirmations : « *Deux évaluations ont déjà été menées dans les classes Agir pour l'école et des études mettent en lumière les résultats exceptionnels* ²⁷ ». Et l'argumentation de reprendre la prétendue mesure d'une baisse du nombre d'élèves en difficulté de 50%.

Personne n'étant mieux servi que par soi-même, APE publie ses propres résultats. Ainsi en 2013, dans la revue de l'ANAE pour défendre la pédagogie préventive²⁸. La doxa est clairement énoncée : « *Ces projets nous indiquent un protocole à suivre, les clés d'une évolution des consciences sur le rôle de l'école, et d'un changement des pratiques à l'école.* » mais ces affirmations quoique se référant sans cesse à une incontournable vérité scientifique ne s'étayaient sur aucune preuve à moins de réduire la compétence de lecture à la mesure de sa fluence. Car la seule mesure précise à laquelle APE continue de procéder est celle de la vitesse de lecture (MCLM). Par exemple celle du nombre d'élèves dont la vitesse de lecture est inférieure à 8 mots par minute qui sont donc considérés comme non-décodeurs et dont l'évaluation atteste qu'ils disparaissent des classes où intervient APE (<1%).

Ces chiffres de MCLM constituaient la mesure « scientifique » publiée de l'expérience initiale de Villeneuve la Garenne en 2011 où 700 élèves étaient concernés avec l'appui de l'équipe de circonscription. Les élèves

23 Tout'Educ, 6 décembre 2011

24 MEN, *Pour l'école de la confiance*, p.38, rentrée 2017

25 Blog Commeon, 21 décembre 2017, <https://www.commeon.com/blog/agir-pour-lecole-4533>

26 Marie Christine CORBIER, *A l'école d'Emmanuel Macron*, Les Échos, 4 juillet 2017

27 Blog Commeon, 21 décembre 2017, <https://www.commeon.com/blog/agir-pour-lecole-4533>

28 A. BOUGNERES, Laurent CROS, *La pédagogie préventive à l'école, les avancées actuelles et à venir*, ANAE n°125, novembre 2013

dont le nombre de MCLM est inférieur à 14 passe de 30% à 10%. Comme on appelle ces élèves des élèves fragiles, on conclut abusivement que le nombre d'élèves fragiles passe de 30 à 10%. Même chose à Sainte-Suzanne à la Réunion.

Une curieuse culture de l'évaluation

La certitude absolue de l'efficacité du dispositif par ses acteurs instille une curieuse culture de l'évaluation. Tout élément qui pourrait introduire un doute, qui devrait amener à remettre en cause les certitudes absolues est écarté. « *Ce n'est pas une triche délibérée, explique une enseignante, c'est que tellement convaincus des effets positifs du dispositif, ceux qui le portent trouvent toujours une bonne raison...* » Une sorte de mélange de l'effet Hawthorne et d'une solidarité de défense de l'action par ses acteurs. Un enseignant de CE2 veut engager le débat sur la question du sens, constatant que ses élèves provenant de classes utilisant le dispositif, ne lui paraissent pas mieux armés que les autres. Mais le débat ne peut pas avoir lieu : « *on m'explique, dit-il, que mes propos relèvent de l'idéologie et ne peuvent donc s'opposer aux constats de la science* » et on prétend me faire la preuve des progrès des élèves en me montrant les évolutions de leurs vitesses de lecture mais comme le dit cet enseignant : « *bon en fluence, ça ne veut pas dire bon en lecture* » !

La faiblesse de la réalité de l'évaluation scientifique du dispositif est compensée par un discours qui répète inlassablement sa réussite. « *Et cette stratégie de répétition, ça marche, nous dit ce directeur, il y a une chose qui finit par ne plus pouvoir être remise en cause, c'est que le programme PARLER, ça marche !* ».

Quel paradoxe de découvrir que ceux qui prônent une pédagogie « evidence based », ceux qui font la morale à tout le monde en affirmant une preuve scientifiquement administrée, portent une vision qui n'a d'autre fondement que ceux de leur doxa, de leurs croyances et de leur idéologie. .

Effets secondaires ?

La raison qui a conduit certains enseignants à vouloir se retirer du dispositif est liée aux élèves et au constat que certains sont soumis à des pressions qu'ils considèrent comme maltraitantes. Une jeune collègue de grande section, qui avait démarré cette action avec une vision très positive, explique que l'attitude de certains élèves l'a conduite à arrêter. Elle raconte comment dans les ateliers destinés à développer la capacité à segmenter une syllabe par l'identification des phonèmes, certains enfants n'y parviennent absolument pas. Elle s'en inquiète lors d'une réunion en faisant l'hypothèse que certains enfants ne sont pas prêts et qu'il conviendrait de reporter à plus tard. La réponse d'APE affirme la

nécessité absolue de la poursuite de cet apprentissage et refuse d'admettre qu'il puisse y avoir des situations de blocage. La consigne est claire : continuer l'entraînement.

Pourtant dès l'analyse de Gentaz, avait été souligné le problème d'enfants qui, ne parvenant pas à passer le « cap de la fusion syllabique », restaient bloqués. Dans une pédagogie habituelle, l'enseignant aurait tenté quelque détour. Mais ici point d'autre différenciation que celle de la quantité d'entraînement proposée.

La crainte exprimée par le rapport de l'IGEN d'un insuffisant questionnement éthique est toujours d'actualité. Cette pédagogie de la répétition intensive est-elle sans risque ? D'autant que la réponse aux doutes enseignants sur la question est monolithique chez APE : la répétition est le fondement même de l'apprentissage. Des enfants incapables d'investir la mise en relation graphophonologique sont pressés de continuer l'entraînement. Nul ne veut s'interroger sur les effets de cette pression faisant croire aux enseignants que trop être sensible à cette question pourrait être confondu avec un renoncement.

Des enseignants témoins

Enthousiastes ?

Pour éviter toute ambiguïté, notamment concernant les enseignants qui ont participé à l'expérience, il faut reconnaître les effets dynamiques du programme PARLER, au début de leur implication. Nombreux sont ceux qui en témoignent. Ces témoignages entretiennent un mythe, celui de concrétiser l'ambition de démocratisation de la réussite scolaire par l'engagement des enseignants suscité par une méthode capable de les mobiliser. Les nombreux abandons montrent la fragilité de cette mobilisation.

Cette motivation des enseignants participant à l'expérimentation PARLER procède d'un effet connu qui a été étudié dans les années 1930 par un psychologue du travail, Georges Mayo dans l'usine de Hawthorne aux USA d'où son nom d'effet Hawthorne. Il mêle aux résultats produits par le dispositif expérimental en tant que tel des effets d'une autre nature, liés à un engagement exceptionnel des acteurs du fait de la nature exceptionnelle de l'expérimentation. Mais ces éventuels effets d'implication des acteurs ne signifient rien de la validité des programmes expérimentés et encore moins de la validité de leur généralisation. Par contre, ils assurent un effet dynamique renforçant l'estime de soi des participants, d'autant que leurs pratiques sont l'objet d'attentions particulières alors que les enseignants expriment régulièrement leur sentiment d'être insuffisamment reconnus. Mais l'effet peut être de

courte durée et nombre d'entre eux ont témoigné de la disparition de leur enthousiasme initial.

Lorsque le programme PARLER s'est installé dans son école, cette enseignante était plutôt satisfaite de pouvoir bénéficier de ce qu'on lui présentait comme une forte aide méthodologique. Pour elle, les querelles sur le syllabique n'avaient guère de sens lorsqu'il s'agissait de permettre à des élèves de maîtriser la lecture. Aussi préféra-t-elle mettre de côté ces questionnements pour s'engager dans l'expérience. Dès la première année, les choses sont devenues complexes : malgré un discours répétant la volonté pragmatique d'adapter continuellement le dispositif aux remarques des enseignants, elle a le sentiment de ne jamais être écoutée jusqu'au jour où elle s'entend expliquer que les problèmes ne proviennent pas du dispositif mais de la manière avec laquelle elle le met en œuvre. A partir de là, elle sera l'objet d'une attaque systématique des enseignants qui adhèrent au dispositif et de leur propension à considérer toute critique contre lui comme la preuve d'une incapacité pédagogique de celle qui l'exprime. Si cette enseignante a choisi d'alerter sur cette situation qu'elle vit comme un ostracisme, c'est que ses conséquences sont devenues insupportables dans sa vie professionnelle.

On pourrait croire qu'il n'y a là qu'une histoire singulière mais les échos d'autres équipes confrontées au programme PARLER semblent témoigner au contraire qu'il y a de quoi s'inquiéter des conséquences de la multiplication de l'expérimentation qui semble s'engager.

Volontaires ?

En 2011, le protocole prévoyait la stricte limitation aux écoles volontaires. Mais le bilan est sensiblement différent : « *des classes participent à l'expérimentation sur la base du volontariat ou sur décision des directions académiques et des inspections de l'Éducation nationale*²⁹ ».

Une des conséquences est que dans la plupart des expérimentations, le nombre d'abandons est conséquent. Mais, si dans le cadre d'une recherche expérimentale, les chercheurs hésitent à contraindre, le contexte est devenu différent.

La sollicitation pour développer l'implantation du programme est forte. Et la fin de l'année scolaire 2017-2018 semble produire une pression jamais atteinte encore qu'il s'agisse de développer ou de maintenir les programmes. Les témoignages convergent pour attester d'un écart manifeste entre les discours institutionnels qui affirment se fonder sur le volontariat des enseignants et la réalité des pratiques. Difficile de savoir quelle est la nature du message explicite du ministre sur le sujet

29 FEJ, *Projet lecture, rapport d'évaluation*, 2014, p.6

mais en affirmant son attachement à ces programmes, en louant leurs effets, il a engagé certains recteurs et DASEN à montrer leur capacité à mettre en œuvre. Dans plusieurs académies, les syndicats enseignants ont réagi. Ainsi, à Lille, dans une déclaration commune³⁰, la FSU, l'UNSA et la CFDT affirmaient l'incohérence entre le projet académique qui défendait la nécessité de renforcer l'autonomie des acteurs et les pressions exercées sur les enseignants.

Critiques malvenues et pressions permanentes

APE affirme que sa fonction essentielle est d'aider les enseignants. C'est même l'argument affiché pour développer leurs collectes de fonds sur internet³¹ Dans la réalité quotidienne, on est loin d'un accompagnement toujours bienveillant.

C'est l'expérience qu'a faite une enseignante suite à l'introduction des tablettes dans sa classe. Les objets de questionnement ne manquaient pas. Tout d'abord parce que les exercices d'entraînement posaient de nombreux problèmes techniques : la tablette distingue mal les sons et accepte donc des confusions entre [b] et [p] alors qu'elle refuse des prononciations qui ne sont pas fautives mais correspondent à une accentuation ou une intonation singulière. Ensuite parce que la gestion des progressions est guidée par les capacités techniques de la tablette et de l'exercice et non pas par des choix didactiques. D'ailleurs, les bugs prennent une place très importante dans les organisations parce qu'ils obligent parfois les élèves à recommencer une série d'activités. Comme le dit une enseignante: « *la tablette étant centrale dans l'activité de l'élève, le bug le devient aussi !* ». Enfin parce que la difficulté de gérer des temps d'autonomie très longs conduit à utiliser la tablette comme une stratégie occupationnelle dénuée de toute perspective d'apprentissage. Cependant, aucune des remarques faites à ce sujet par cette enseignante n'a jamais été entendue. Pire, ses questions sont perçues comme des volontés de remise en cause guidées par des intentions malveillantes !

Tout cela amène certains enseignants à s'inquiéter de la part démesurée de l'activité individuelle, qu'elle soit menée seule ou en petits groupes dans des classes qui n'ont plus jamais l'occasion du travail collectif. Mais toutes ces questions sont secondaires pour APE pour prétend surtout montrer que le numérique permet de créer, à coût constant, du temps d'enseignement et veut absolument faire la preuve que l'introduction des tablettes constitue une révolution.

Les enseignants insistent sur la pression croissante des intervenants pour que les résultats soient à la hauteur de leurs attentes. La

30 FSU, SE-UNSA, SGEN-CFDT, déclaration au CTA de l'académie de Lille du 20 juin 2018

³¹ Par exemple sur Global giving

conséquence est l'augmentation progressive du temps consacré aux exercices destinés à la maîtrise du décodage et à l'augmentation de la fluence et cela au dépens de l'ensemble des autres apprentissages prévus par les programmes du cycle II. *"Je finis par devoir renoncer à des champs disciplinaires entiers"*, explique un enseignant de CP. *"Pourtant, au début, j'étais résolu à ne pas céder à cette tentation"*

Quant aux relations entre l'association et les enseignants, elles posent souvent problème. Cette enseignante raconte comment au fur et à mesure du projet, les responsables de l'association se sont mis à tenir des propos évaluatifs sur les enseignants. Le discours reste habile, rappelle que seule l'institution est habilitée à évaluer les personnels mais ne cesse en fait de jouer le rapprochement des résultats et de louer comparativement les engagements respectifs de chacun des participants au programme. Une enseignante de maternelle raconte que la directrice de l'école élémentaire voisine est venue dans son école pour commenter les résultats des évaluations CP de classes disposant du dispositif : *« c'était un reproche permanent de ne pas avoir fait suffisamment de code. L'échange était impossible puisqu'on nous assenait que l'enseignement du code devait précéder celui du sens et qu'il fallait que nous acceptions de déconstruire nos idées fausses »* *« Et puis, nous dit cette enseignante, il y a un ton qui sous-entend en permanence une distinction entre la vérité des scientifiques et la tâche de mise en œuvre des enseignants »*.

Un modèle économique libéral ?

L'arrivée de Jean-Michel Blanquer au ministère semble induire un développement conséquent du programme. Les relations entre Agir pour l'École et Jean-Michel Blanquer sont fortes. On sait aussi que c'est lui, alors DGESCO, qui était intervenu auprès de recteurs pour trouver les classes qui avaient permis le démarrage du programme Parler version APE. C'est Laurent Cros lui-même qui le dit³². Pour Marie-Christine Corbier, journaliste aux Échos, le programme Parler c'est *« l'école primaire telle que la conçoivent le président, Emmanuel Macron, et le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer »*³³. Cette école « idéale » séduit très largement sur l'échiquier politique. *« Le débat entre la méthode syllabique et la méthode globale devrait être clos depuis longtemps ! Les sciences cognitives ont tranché : l'approche syllabique est plus efficace et donne de meilleurs résultats comme le rappellent les expériences de l'association Agir pour l'école »* affirme Alain Juppé³⁴. La caution est très large, y compris à gauche.

32 Ismaël HALISSA, *Éducation : le libéral Institut Montaigne, maître à penser de Macron*, Libération, 7 juin 2017

33 Marie Christine CORBIER, *A l'école d'Emmanuel Macron*, Les Échos, 4 juillet 2017

34 Alain JUPPE, *Mes chemins pour l'école*, 2015

APE aurait investi 10 millions d'euros dans l'opération. Une partie provient de financements publics : Investissements d'avenir, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, La France s'engage, Mais l'essentiel du financement est privé : Bettencourt, HSBC, Dassault, AXA ou encore Eurazeo. Une configuration qui a pour vertu essentielle de ne pas élarger sur le budget de l'Éducation nationale. Et voilà, sans aucun doute, la grande vertu de cette politique : son coût réduit : *« le calcul coût-efficacité joue en faveur de ce type de formation: un programme comme LECTURE, qui coûte 200 euros par élève, revient à dépenser 13 euros pour augmenter les performances des élèves d'un point de pourcentage d'écart-type. Selon le même raisonnement, il faudrait consacrer entre 36 et 48 euros par élève, soit deux à trois fois plus, pour aboutir au même résultat, si l'on choisissait de réduire le nombre d'enfants par classe³⁵. »*

De même, pour APE, la prévention doit être préférée au soutien. Le principal dispositif d'aide de l'école primaire, les RASED, se fondait sur une politique préventive que les différentes circulaires définissant ses missions avaient affirmé. Ce choix préventif devrait logiquement amener APE à soutenir les RASED ! Mais le principe défendu par l'économiste James J. Heckman qui considère que l'investissement dans la petite enfance est plus rentable pour l'économie d'un pays qu'une politique plus tardive d'aide et de soutien n'a convaincu les décideurs politiques qu'aux conditions de la réduction maximale de son coût, ce que propose justement APE.

Une organisation pédagogique modèle

Le principe en est simple. Il consiste à libérer l'enseignant pour soutenir l'entraînement intensif de groupes de 4 ou 5 élèves en développant des activités autonomes pour tous les autres. Dans une telle organisation, les tablettes numériques s'avèrent un allié précieux de l'autonomie !

Pour Christophe Gomez, directeur adjoint d'APE, le numérique est un atout essentiel. Il en voit deux raisons majeures : la motivation des élèves et l'économie des moyens : *« Le numérique peut créer des applications qui peuvent solliciter l'enfant en boucle, sans jamais s'ennuyer, sans jamais s'épuiser et donc créer du temps scolaire. Là où on a un taux d'encadrement qui n'est pas suffisant, [...] le numérique peut jouer un rôle³⁶ »*. Nous n'insisterons pas sur les aspects motivationnels dont on sait les problèmes à la fois parce que, à l'usage, ces effets s'estompent et parce qu'ils garantissent une implication dans l'activité et non dans l'apprentissage. Mais il est intéressant de voir comment APE pense l'activité de l'élève : *« solliciter l'élève en boucle »* renouant avec

³⁵ Adrien BOUGUEN, blog Huffpost, 10/12/2015

³⁶ Interview de Christophe Gomes, 8 octobre 2014, <https://youtu.be/vhzDYuGzIqE>

les vieilles conceptions de la répétition comme modèle simpliste d'organisation didactique. Pour une association qui se targue de références scientifiques, cette doxa de la répétition est des plus étonnantes ! Et tout cela « *sans jamais s'ennuyer* », « *sans jamais s'épuiser* », c'est-à-dire garantissant une gestion de classe simple permettant la disponibilité totale de l'enseignant avec les groupes d'entraînement. Les enseignants témoignent d'une réalité plus complexe ...on s'en doute. A tel point qu'APE cherche désormais à développer la présence d'assistants capables de gérer les élèves en autonomie !

Mais ce qui reste le plus inquiétant dans cette organisation de classe, c'est que le temps de l'enseignant est accaparé par ces groupes au point de ne plus pouvoir faire grand-chose d'autre. Les activités collectives de la classe se réduisent n'offrant plus le temps d'apprentissages pourtant essentiels : ceux de la socialisation, de la coopération. L'obsession de vouloir augmenter le temps d'apprentissage de la lecture joue aux dépens des autres domaines. Là encore, ce constat amène des enseignants participant au projet à s'inquiéter d'une telle centration.

Une absence de contrôle

Le programme agit sans véritable contrôle institutionnel, l'association s'arrogue bien des droits et considère que son expérimentation déroge à la réglementation. A l'inspecteur d'une circonscription qui a tenté d'alerter son DASEN, il a été répondu que l'action bénéficiait des faveurs ministérielles et qu'il n'y avait donc aucune raison de s'inquiéter.

Quand est interrogée l'écart entre ces actions et les programmes en vigueur, on nous rétorque qu'il s'agit d'expérimentations. Mais rien pourtant n'est agi dans le cadre de l'article 401-1 du Code de l'Éducation. Quand est interrogée cette absence de référence à l'article 411-1, on nous explique qu'il ne s'agit pas d'expérimentation. Des protocoles existent-ils au niveau académique ? Les équipes de circonscriptions et les équipes enseignantes concernées par ces projets en ignorent tout et rien ne fixe précisément le cadre de leur engagement dans l'action APE. La formation continue des enseignants concernés est confiée à APE, ce qui est déjà en soi une étonnante latitude donnée à une association privée mais si l'inspecteur de la circonscription demande à s'en mêler autrement que dans une totale adhésion, il est poliment convié à s'écarter. Pourtant, les inspecteurs sont nombreux à s'interroger sur le développement des programmes PARLER. L'un d'entre eux raconte que, s'ouvrant à son DASEN sur l'attitude conquérante d'APE dans les écoles de sa circonscription, il comprend vite qu'il serait raisonnable de ne pas insister sur la question. Ici on sous-entend un pilotage direct par la DGESCO ou le Cabinet, là on rappelle les proximités entre le ministre et l'Institut Montaigne... bref l'inspecteur comprend vite que sur le sujet son administration souhaite qu'il fasse profil bas!

Une certaine idée de la lecture

« *La lecture est mécanique* » ne cesse de répéter Christophe Gomez, directeur-adjoint d'APE, qui décrit les activités d'apprentissage comme « *des tâches de répétition, mécaniques et fastidieuses*³⁷ ».

Personne ne peut écarter que la compétence de lecture comporte des automatismes et que son apprentissage nécessite la répétition mais personne ne peut raisonnablement affirmer que c'est l'enjeu central et suffisant quand il s'agit d'assurer le développement d'une capacité culturelle à utiliser et comprendre les textes.

Et c'est là qu'un clivage fondamental perdurera parce que le projet de l'Institut Montaigne porte une conception bien particulière de la réussite scolaire, réduite aux fondamentaux les plus indispensables. Dans une telle perspective, l'entraînement intensif à la fluence fournit l'illusion d'un progrès, d'une réussite. La pression de la mesure des MCLM finit par devenir caricaturale. L'enseignante, chronomètre en main, vise l'idéale vitesse de 50 mots par minute qui constitue l'horizon d'attente de l'élève... comme celui produit par la satisfaction d'allumer les émoticônes clignotantes qui marquent la fin réussie d'un exercice sur tablette. Lorsqu'une enseignante répond à une journaliste sur la réussite de la méthode, la vitesse est sa seule argumentation : « *Nos élèves testés cette année ont la même fluence de lecture que la moyenne nationale, alors qu'ils avaient été évalués comme les plus faibles de France.* »³⁸

Souhaitons que l'école publique soit capable de renoncer à une telle illusion et qu'elle garde le cap sur le pouvoir émancipateur d'une compétence de lecteur qui a la compréhension des écrits même complexes comme véritable ambition pour tous ses élèves.

Un large consensus scientifique³⁹ affirme aujourd'hui la nécessité de travailler simultanément toutes les composantes de l'apprentissage de la lecture et s'il reconnaît l'importance de la conscience phonologique, il ne permet pas d'en faire l'enjeu exclusif des premiers apprentissages⁴⁰. L'essentiel serait de former les enseignants à l'ensemble des dimensions de l'apprentissage de la lecture notamment celles qui concourent à construire une culture de l'écrit, c'est-à-dire une compréhension des enjeux des textes qui permette à tous les élèves de s'en approprier les usages sociaux et culturels sans s'enfermer dans leurs seules perspectives scolaires.

³⁷ Marie Christine CORBIER, *A l'école d'Emmanuel Macron*, Les Échos, 4 juillet 2017

³⁸ ibidem

³⁹ CNESCO, *Lire, comprendre, apprendre, conférence de consensus*, mars 2016

⁴⁰ Margarida ALVES MARTINS et Cristina SILVA, *Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites*, in Gérard CHAUVEAU, *Comprendre l'enfant appreni-lecteur*, 2001

Cela est d'autant plus essentiel que les élèves sont dans une situation d'inégalités fortes liée aux écarts d'usages de l'écrit dans leurs environnements sociaux et familiaux.