



Paul DEVIN

Les vérités de Jean-Michel Blanquer

Médiapart, 5 juin 2018

L'école que défend le ministre est loin d'être guidée par la seule objectivité des choix. Elle porte un projet idéologique et politique particulier auquel des citoyens peuvent ou non adhérer mais qu'il est inquiétant de vouloir caractériser comme incarnant la vérité ! Il convient donc de douter des vérités de Jean-Michel Blanquer.

Le ministre du vrai?

Jean-Michel Blanquer vient de publier son troisième livre sur l'école. Beaucoup considèrent les propos qu'il y tient comme rassurants, du fait de leur apparent bon sens. Mais ce bon sens élémentaire est porté par une rhétorique argumentative qui ne supporte pas la contradiction. Car la politique de Jean-Michel Blanquer ne connaît guère le doute : à en croire ses affirmations, elle n'est rien moins que l'incarnation des idéaux du vrai, du bien et du beau.

"Le vrai suppose une école qui porte résolument la démarche scientifique, le bien nous oblige à construire les modalités les plus efficaces pour que l'école transmette à nos enfants des valeurs, au premier rang desquelles le respect d'autrui. La recherche du beau traduit l'ensemble de cette quête. L'entreprise est ambitieuse, j'en conviens. Mais [...] c'est le modèle du futur sur lequel nous pouvons bâtir l'école de la confiance." (p.18-19)

Cette aspiration à la vérité rejette toute opposition dans le domaine de l'irraisonnable. Dans l'introduction de son ouvrage, Jean-Michel Blanquer célèbre les progrès scientifiques et technologiques comme capables de faire triompher la raison (p.13)

mais menacés par l'obscurantisme. D'une telle affirmation, le ministre fait double usage. Il rappelle la fonction rationnelle de l'école et sa mission de lutte contre l'ignorance (p.76) tout en insinuant que ceux qui pourraient avoir une autre vision que la sienne seraient portés par le relativisme post-moderne et la subjectivité individualiste (p.17). Le ministre y oppose un idéal de vérité auquel nous sommes sommés d'adhérer faute d'être considérés comme incarnant les « forces du scepticisme » (p.19).

Pourtant l'école que défend le ministre est loin d'être guidée par la seule objectivité des choix. Elle porte un projet idéologique et politique particulier auquel des citoyens peuvent ou non adhérer et il est inquiétant que le ministre veuille la caractériser comme incarnant la vérité !

Il convient donc de douter des vérités de Jean-Michel Blanquer.

Une vérité scientifique sur mesure ?

Commençons par cette école fondée sur la vérité scientifique.

L'affirmation récurrente avec laquelle la politique blanquérienne se fonde sur la vérité scientifique a déjà connu quelques accrocs. Nulle hésitation, par exemple, chez le ministre pour traiter très idéologiquement la question du redoublement au mépris de ce que les recherches scientifiques sont pourtant unanimes à dire sur son inefficacité à permettre la réussite des élèves. Les petits arrangements avec la vérité semblent donc au programme quand le ministre pense qu'il est nécessaire de séduire l'opinion publique.

Mais il y a plus ambigu encore dans la manière avec laquelle le ministre s'évertue à construire une vérité scientifique qui soutient ses choix idéologiques.

Dans son ouvrage, Jean-Michel Blanquer évoque la controverse Descartes de novembre 2017. Le ministre avait exprimé lors de cette journée qu'elle témoignait "*d'un accord sur les chemins à prendre pour l'apprentissage réussi de la lecture par tous nos élèves*". Mais pour parvenir à cet accord, le choix des intervenants avait exclu ceux qui auraient pu induire un consensus sensiblement différent. L'absence de Roland Goigoux, présent l'année précédente, n'a échappé à personne. Et si désormais, le ministre le cite régulièrement, pour ne pas être accusé d'ostracisme, cela reste purement formel puisque les contenus des analyses de Roland Goigoux continuent à être purement et simplement ignorés. Quant aux interventions des chercheurs présents, Jean-Michel Blanquer en évacue toute complexité pour les réduire à une justification des choix qu'il veut imposer aux enseignants : décoder syllabe par syllabe (Morais) et entraîner les élèves à la fluidité (Springer-Charolles).

Un autre exemple flagrant d'aménagement de la "vérité" scientifique peut être constaté dans l'usage ministériel des évaluations PIRLS. Alors qu'elles témoignent d'une faiblesse de compétence de compréhension sans jamais l'analyser comme résultant spécifiquement d'une insuffisante maîtrise du code, Jean-Michel Blanquer continue pourtant à justifier ses choix en citant PIRLS (p.46)

Cette simplification du discours scientifique voulue pour construire la philosophie d'une vérité nouvelle, écarte systématiquement le doute. Prenons l'exemple de l'éducation basée sur la preuve (EBP) :

"La bonne méthode est celle dont l'efficacité a été prouvée scientifiquement, par la comparaison entre un groupe témoin et le

groupe qui a fait l'objet d'une innovation pédagogique. C'est ce cadre scientifique objectivé que nous sommes en train de développer car il est la première condition de l'amélioration d'un système éducatif avancé" (p.52)

Vu comme cela tout est simple... il suffirait de prouver l'efficacité d'une méthode. L'apparente logique de la vérité permettrait évidemment qu'une fois la preuve administrée, on puisse en imposer l'usage puisqu'il constituera alors « *la première condition de l'amélioration* » du système éducatif (p.52). Mais la réalité est plus complexe. Frédéric Saussez et Claude Lessart qui défendent clairement l'usage de l'EBP n'en montrent pas moins les complexités : « *car à se soucier de ce qui fonctionne et produit les effets souhaités, on s'attarde peu à comprendre pourquoi les effets se produisent et sont mesurés¹* ». Indépendamment de la question de l'efficacité intrinsèque de la méthode se pose donc la question de sa reproduction et des effets réels de cette reproduction.

Mais, en amont, se pose la complexité de pouvoir construire la preuve de l'efficacité. Déjà parce que la preuve construite s'établit par l'isolement d'un facteur causal alors que la réalité de l'apprentissage se joue dans un ensemble complexe d'enjeux. Établir une corrélation entre une stratégie méthodologique et son effet global est donc loin d'être chose aisée. Ainsi s'il reste simple de faire la preuve qu'un entraînement intensif à la maîtrise des relations graphophonologiques produit une compétence supérieure dans ce domaine, reste à prouver que cette compétence a un effet majeur, à terme, sur la compétence de lecture et cela ... c'est nettement plus compliqué. La logique simple, que d'aucuns trouveront séduisante, d'une preuve faite de l'efficacité des choix méthodologiques de Jean-Michel Blanquer et donc de la légitimité de leur imposition reste le

¹ Frédéric SAUSSEZ et Claude LESSARD, *Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation*

basée sur la preuve, Revue française de pédagogie, n°168, 2009, p.136.

produit d'une rhétorique habile et non d'une certitude scientifique !

Et puis, par moment, les vérités du ministre Blanquer sont des opinions des plus personnelles. Ainsi a-t-il plusieurs fois théorisé sur les capacités de la musique à engendrer naturellement les progrès des élèves... affirmation qui paraît difficilement prouvable par l'expérimentation scientifique...

Grossir le trait par la caricature

Là où la philosophie du vrai portée par Jean-Michel Blanquer peut aussi être mise en doute, c'est lorsqu'il décrit la réalité actuelle de cette école qu'il faudrait radicalement transformer. Pour donner un caractère d'urgence et d'imposition absolue aux évolutions voulues, la description de la réalité est largement déformante. Et tout cela dans des calculs communicationnels qui feront que cet ouvrage destiné à un public plus averti que les interviews renonce à dénoncer la méthode globale comme étant responsable de la situation actuelle. Le ministre aurait-il été convaincu par les propos récurrents qui avaient pointé sa vision très décalée pour un pays où la méthode globale n'était pas d'usage ? Non... parce que, lorsqu'il s'agit de s'adresser par la presse² à un public plus large, le discours continue à accuser la méthode globale ! Et si fortement que le ministre condamne la mémorisation de mots-outils comme « est » ou « on » dont il sera pourtant difficile de faire l'analyse syllabique puisqu'ils sont monosyllabiques et monophonémiques !

Parfois la caricature est tellement grossière qu'on peine à croire qu'elle puisse être osée.

"Trop de gens se positionnent dans le débat pédagogique depuis des décennies dans ce qu'ils croient être le camp du « Bien » (la compréhension, l'approche globale, la découverte par soi-même) contre ce qui serait le

« Mal » (le décodage, l'exercice de la mémoire, l'apprentissage explicite des règles)" (p.51)

Pour quelqu'un qui affirme sa confiance aux enseignants, voilà qui semble bien méprisant... Ce serait en fonction de préjugés manichéens que les enseignants choisirraient leur camp ! Mais à celui qui fréquente régulièrement les classes, apparaît clairement un autre travail enseignant : la recherche des équilibres qui vont permettre un enseignement qui sera à la fois celui de la découverte et de la mémorisation, à la fois celui de la compréhension et des règles. Parce que ce que savent les enseignants, c'est que la réalité de la classe ne se résout pas dans les affirmations simplistes :

"Entre quelque chose qui ne marche pas – la méthode globale – et quelque chose qui fonctionne – la syllabique - il ne peut y avoir de compromis mixte" [2]

Il est évidemment nécessaire de mettre en œuvre un apprentissage structuré et explicite qui permettra la maîtrise des relations graphophonologiques mais il y a de grands risques à l'affirmer sans former les enseignants à comprendre l'ensemble des enjeux d'apprentissage de la lecture.

On peut considérer que les principes posés par la conférence de consensus du CNESCO constituent la base la plus raisonnable au vu de l'état des recherches scientifiques et qu'il faut en conclure que l'enseignement de la lecture doit développer simultanément la maîtrise du code, le travail de la compréhension et l'appropriation des usages sociaux et culturels de l'écrit. Nul doute que cet apprentissage ne peut être strictement technique et qu'il doit permettre de développer le plaisir de lire. Ce consensus est raisonnable. Il prend en compte la diversité des recherches et de leurs conclusions dans une perspective que Michel Lussault définissait non pas comme celle d'une vérité transcendante mais dans les termes de la

² Le Parisien, 26 avril 2018

nécessité d'une confrontation quotidienne entre le travail des chercheurs et celui des acteurs³.

On pourrait multiplier les exemples de déformations. Pour n'en citer qu'une :

"À ma grande surprise, j'ai par exemple découvert que les programmes n'exigeaient des élèves que la maîtrise du passé simple à la troisième personne du singulier et du pluriel. Tous les élèves doivent évidemment apprendre la conjugaison de tous les groupes de verbes, à tous les temps et à toutes les personnes. Sur ce sujet, comme sur d'autres, abaisser l'exigence est une démagogie qui aboutirait, si on la suivait, à accentuer les inégalités sociales et à nous affaiblir collectivement" (p.66)

La réalité est un peu différente. Tout d'abord parce que cette maîtrise limitée à la troisième personne est celle du programme du cycle III et qu'elle n'existe plus au cycle IV qui vise la mémorisation globale des formes du passé simple. Il ne s'agit donc pas d'abaisser les exigences mais d'organiser rationnellement un apprentissage ! Quant à en faire un enjeu majeur de l'égalité sociale... dans un ouvrage qui, par ailleurs, se désintéresse totalement de la mixité sociale des établissements scolaires, cela témoigne de l'imposture du discours blanquéen sur l'égalité...

La raison du plus fort est-elle la meilleure ?

Les caricatures ne manquent pas dans l'ouvrage de Jean-Michel Blanquer.

"Il y a eu une époque qui a un peu bridé le plaisir de lecture au profit d'un enseignement plus technique, voire techniciste, de la langue, qui consistait à faire apprendre à des enfants de 12 ans des figures de rhétorique plutôt que de leur faire lire et aimer de beaux textes." (p.60)

Voilà une façon de forcer le trait bien étonnante pour celui qui nous assène en permanence son amour de la vérité. Non, les enseignants ne font pas apprendre des figures de rhétoriques au lieu de lire des textes. Ils aident à la compréhension des textes en montrant comment la langue peut jouer de procédés particuliers pour produire du sens. Quant à la volonté de l'opposer à « *l'amour des beaux textes* », quelle mauvaise foi ! ... qui voudrait oublier que les fables de La Fontaine que chérit tant le ministre ne peuvent pas être comprises des élèves sans travailler les figures de style ! A défaut de quoi, les élèves pourraient se méprendre quand La Fontaine affirme que « *la raison du plus fort est toujours la meilleure* ».

Quand les principes se heurtent à la réalité de leurs effets

"La littérature est essentielle pour que l'enfant découvre le plaisir de la lecture." (p.198)

On ne peut qu'être d'accord mais que constate-t-on dans les classes qui mettent en œuvre les consignes d'une centration de l'apprentissage sur les performances de décodage et de fluence ? Le temps manque vite pour tout le reste ! Des enseignants engagés dans le « programme Parler » en témoignent : les pressions exercées pour faire progresser la vitesse de lecture se font aux dépens des autres apprentissages.

Et les bibliothèques scolaires dont on nous annonce l'extraordinaire développement risquent d'attendre encore un peu. Dans certaines écoles, ce sera parce que la bibliothèque vient de fermer parce que la précipitation avec laquelle il a contraint à l'ouverture des CP à 12 a entraîné sa transformation en classe. Ailleurs, le livre de Jean-Michel Blanquer annonce la préparation d'un guide de la bibliothèque d'école idéale mais rien ne nous dit clairement qui financera les livres et la rénovation des locaux à moins

³ CNESCO, Lire, comprendre, apprendre, Dossier de synthèse, mars 2016, p.4

qu'il faille comprendre que le ministre, au travers de ses propos, en donne la consigne aux mairies. Quant à « *l'animation du lieu* », rappelons que la suppression des emplois aidés décidée par le gouvernement auquel appartient le ministre Blanquer a mis fin à ce qui restait en place en la matière dans les écoles primaires.

Le ministre peut toujours affirmer qu'avec Françoise Nyssen, il a voulu placer l'éducation artistique et culturelle au cœur de l'école. (p.165), il sera difficile de le croire. Car, centrant exclusivement la formation continue sur la lecture et les mathématiques⁴ [4], il a porté un coup fatal à tous les dispositifs qui soutenaient l'éducation artistique et culturelle. Comment peut-on imaginer une politique scolaire qui déclare mettre la culture au cœur de l'école tout en interdisant aux inspecteurs de former les enseignants à des projets théâtre, cinéma ou arts visuels. Seule exception dans cette déclaration virtuelle, la chorale. Non pas qu'il faille bien sûr regretter que les incitations ministérielles aient pu permettre de développer cette activité mais qu'on peut interroger la légitimité d'une politique nationale qui choisit parmi l'ensemble des pratiques culturelles celle qui a la préférence du ministre. Mais il faut dire que cela assurait quelques belles images de rentrée, symboliques d'un bonheur d'apprendre ensemble...

Parfois, la ficelle est tout de même un peu grosse. Au hasard d'un paragraphe sur l'école rurale où une politique de regroupement n'est pas explicitement annoncée mais où est évoquée la nécessité de « compenser l'éloignement », on nous annonce que les élèves vivront dans des résidences d'artistes, des galeries d'art, ... Là on croit rêver parce que, pour certaines écoles, aujourd'hui, c'est le matériel de base qui manque !

Dans sa volonté de produire un projet séduisant, Jean-Michel Blanquer tient un discours où tout devient tour à tour la priorité du moment, en fonction des circonstances ! On avait connu l'emballlement pour la chorale... Ici on apprend que le théâtre et la musique sont aussi des priorités... (p.63), qu'il faudra se mobiliser pour les Jeux Olympiques (p.162), aller au musée, développer les voyages à l'étranger... A trop embrasser, on pourrait mal êtreindre.

En réalité, à côté de ce discours ministériel ouvert sur une école riche d'expériences culturelles, c'est l'inverse que décrète la prescription réglementaire produite par le ministre qui, obsédée par la maîtrise des fondamentaux, restreint l'empan culturel des enjeux scolaires. De tels écarts risquent fort de menacer la confiance !

⁴ Lettre aux recteurs, DASEN et inspecteurs, 26 mars 2018