

# L'inspecteur et les pédagogies alternatives

Dominique MOMIRON

juin 2011

Cet été, *le Monde de l'Éducation* consacrait son numéro de juillet-août aux grands personnages qui ont pensé ou fait une autre école que celle que nous connaissons au quotidien. En février dernier, la revue *Sciences Humaines (n° 79)* se livrait à une petite enquête concernant les pédagogies alternatives.

Dans les deux revues, les journalistes prenaient l'initiative de faire le point sur ces projets éducatifs alternatifs qui avaient motivé la « réaction » du ministre de l'Éducation nationale De ROBIEN ou de certains collaborateurs au projet UMP sur l'éducation (de l'autre côté, on se souviendra du ralliement de monsieur CHEVÈNEMENT et de quelques milliers d'enseignants à une pétition d'avril 2007 pour une refondation de l'école dont la description se rapprochait singulièrement de l'école traditionnelle d'avant-guerre).

Par-delà les grandes références idéologiques, contradictoires mais légitimes en démocratie, trois éléments connexes naviguent à l'envi dans cette problématique : la notion de programmes scolaires, celle de liberté pédagogique, et celle de résultats de l'enseignement. Dans les trois cas, l'inspecteur de l'éducation nationale est directement interpellé.

Si l'inspecteur n'est qu'un contrôleur et contremaître, alors, l'affaire est réglée ! Hors du strict respect des programmes officiels sous la férule des inspecteurs, il n'y a point de salut pour les enseignants. Seule la rigoureuse application des programmes et instructions du ministre (tant dans les savoirs à faire acquérir que dans les méthodes) peut déboucher sur les résultats positifs des apprentissages des élèves. Tout autre résultat ne peut être valide. Comme le dit la loi Fillon, désormais intégrée au code de l'éducation, « Art. L. 912-1-1 - La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. »

Dès lors, ni les tenants de l'« éducation nouvelle » ni les activistes de l'antipédagogie ne pourraient mettre en œuvre leurs visions de l'école dans le cadre de l'enseignement public ou privé sous contrat.

Mais outre la loi, l'opinion publique peut aussi censurer ce qu'elle considère comme des écarts à sa représentation de ce que doit être l'enseignement. À cet égard, les réactionnaires de la pédagogie ne se privent pas de manipuler le « bon sens » des « honnêtes gens » qui auraient connu une école bien plus efficace qu'aujourd'hui, eux. Souvenons-nous de ce qui a poussé Freinet à ouvrir une école privée pour mettre en œuvre sa pédagogie. Souvenons-nous, plus récemment, des appels à dénonciation publique (par une association de parents d'élèves très vindicative contre l'école actuelle) des enseignants de CP qui n'auraient pas appliqué strictement les instructions médiatiques du ministre en matière d'apprentissage de la lecture au CP (instructions médiatiques distinctes de ses instructions officielles, semble-t-il).

Aujourd'hui, une autre tendance cherche à s'imposer dans les déclarations médiatiques des personnes autorisées, tendance inspirée plus ou moins de la LOLF, d'un certain libéralisme,

voire d'une variation bonapartiste : qu'importent les méthodes puisque seuls comptent les résultats ! Version contemporaine du proverbe « la fin justifie les moyens ».

La possibilité d'expérimentation développée dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 apporte à ces voix une réponse bien venue. Le réseau SLECC (savoir lire, écrire, compter et calculer) s'est engouffré dans cette ouverture avec la bénédiction du ministre De ROBIEN. Pourquoi pas ? c'est de bonne guerre. Que serait une démocratie sans possibilité d'expérimentation ?

Mais au bout du compte... Comment se situer en tant qu'inspecteur ? Personnellement, il m'apparaît nécessaire de toujours se référer à sa propre conscience citoyenne. Ne jamais se laisser aller à des actions professionnelles aveugles, sourdes et dociles. Ni les enseignants ni les inspecteurs (qui quasiment tous ont été enseignants) ne sont des exécutants sans intelligence. L'enseignement scolaire, qui est une des composantes de l'éducation (mais pas la seule, évidemment), impose à ses acteurs du discernement à chaque instant, parce qu'enseigner ne va jamais de soi.

L'inspecteur est un cadre qui a pour mission essentielle l'accompagnement professionnel des enseignants dans une œuvre extrêmement complexe. À cet égard, il doit lui-même considérer que les programmes officiels sont d'abord et avant tout des repères objectifs partagés par la communauté nationale et que comme tels, ils ne constituent pas une doxa divine : ils peuvent être interprétés, déclinés... Ils sont forcément traduits en acte, et on le sait : traduttore, traditore. De plus, il est matériellement et humainement impossible de les mettre en œuvre mot à mot dans toute leur intégralité, à l'instar de ce que cherchent à faire les intégristes de toutes les religions fondées sur un livre « divin ». Ne serait-ce que parce que les élèves sont des enfants, et que dans une classe, tous n'apprennent pas de la même manière et sur un rythme unique. Il faut composer, il faut explorer, il faut diversifier les approches, ce que les programmes eux-mêmes envisagent. Dans les faits, tout cadre éducatif sait qu'il y a trois programmes : celui qui est écrit sous l'égide de l'État, celui qui est connu et interprété par l'enseignant, celui qui est étudié et acquis par l'élève.

Certains dénoncent le verbiage des programmes actuels : soit parce qu'ils les trouvent peu clairs, soit parce qu'ils les trouvent trop précis dans les démarches. Ils en voudraient de plus courts, limités à une taxonomie de notions, agencées par années de classe. C'est négliger le fait que derrière un titre de notion, il peut y avoir des interprétations divergentes et que dans une liste de notions, il n'y a pas ces liaisons intelligibles qui cimentent une culture cohérente. Les programmes actuels du premier degré ne sont pas parfaits, mais ils ont le mérite de reposer une base élaborée patiemment par une vaste communauté d'acteurs : didacticiens de l'université, pédagogues, enseignants, inspecteurs de tous niveaux. Ces programmes se complètent et peuvent évoluer (ils viennent de l'être récemment, pour tenir compte des visions de l'ancien ministre, mais aussi du socle commun [il faudra bien y revenir]). Ils ont à tout le moins le mérite d'offrir un outil de base cohérent pour les enseignants.

Mais au-delà de cet outil, il ne faut pas oublier que l'école publique se fonde sur des valeurs philosophiques et politiques propres à notre république, clairement exprimées dans le préambule de la constitution et dans les grands traités internationaux humanistes que la France a ratifiés. Ces valeurs fondamentales ne doivent jamais passer après les résultats des apprentissages. Au contraire, car elles les légitiment dans le cadre d'un humanisme qui cimente les citoyens de ce pays. Dès lors, les enseignants qui s'engagent dans des initiatives

pédagogiques alternatives dont la finalité est manifestement de concourir à la mise en œuvre de ces valeurs ne peuvent être regardés comme des « dissidents » qu'il faudrait contrecarrer.

Ce qui m'a interpellé dans les deux dossiers évoqués en introduction, c'est ce constat effectué par l'historienne de l'éducation Marie-Laure VIAUD : les autorités placent souvent ces écoles dans une injonction paradoxale qui consiste à leur demander la réussite tout en souhaitant leur échec, « Officiellement, [l'Éducation nationale] dit souhaiter la réussite de ces expériences. Dans les faits, elle leur impose de telles contraintes de fonctionnement [...] que cela compromet largement la réussite de ces expériences. Pourtant, si elles étaient plus nombreuses, suivies et évaluées rigoureusement, ces écoles pourraient constituer un laboratoire d'idées pour l'école de demain ».

À cet égard, à l'occasion du suivi du dernier congrès de l'ICEM, l'expresso du Café pédagogique du 21 août rendait compte des travaux d'une équipe universitaire de Lille 3 sur l'expérimentation pendant cinq ans de la pédagogie Freinet dans un groupe scolaire de Mons-en-Bareuil. On notera que l'IEN CCPD local s'était largement investi dans ce dispositif.

En tant qu'inspecteur, je me sentirais moralement plus légitime à accompagner les initiatives pédagogiques dans ce sens plutôt que de contribuer insidieusement à leur perte. C'est aussi le rôle d'un syndicat d'inspecteurs progressiste comme le SNPI-fsu, que de penser et promouvoir cette dimension du métier.

*Dominique Momiron*