

# L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002

**Roland GOIGOUX**

Professeur des Universités  
Équipe PAEDI<sup>1</sup>, IUFM d'Auvergne

## INTRODUCTION : TRAVAIL PRESCRIT, TRAVAIL ATTENDU

Quelles ont été en France, au cours des 30 dernières années, les principales caractéristiques de l'évolution des prescriptions professionnelles dans le domaine de l'enseignement initial de la lecture ? Et que nous apprennent-elles sur la manière dont les responsables du système éducatif français conçoivent le rôle de la prescription en ce domaine ? Telles sont les deux principales questions auxquelles cette contribution tente d'apporter des réponses.

Si l'on envisage le travail prescrit comme l'ensemble de ce qui est défini par l'institution scolaire et qui est communiqué aux enseignants pour les aider à concevoir, à organiser et à réaliser leur travail, on peut considérer que la prescription prend trois formes principales, complémentaires et interdépendantes :

- la publication de programmes d'enseignement et d'instructions qui définissent en amont les attentes de l'institution scolaire à l'égard des maîtres ;
- l'évaluation du travail des enseignants par les corps d'inspection, réalisée au cours de leur activité, mais qui pèse par anticipation sur la conception de celle-ci ;
- l'évaluation des performances scolaires des élèves qui définit ce qui est attendu à l'issue de l'activité professionnelle des maîtres (nous parlons de *prescription par l'aval*).

Dans le cadre de cette publication consacrée au cours préparatoire (soit environ 40 000 enseignants chaque année), nous examinerons essentiellement les deux premières de ces formes en comparant les programmes, instructions et recommandations officielles qui ont régi successivement l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002.

1 - Équipe PAEDI : «processus d'action des enseignants : déterminants et impacts» (plan pluri formation de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne, 20, avenue Bergougnan, 63039 Clermont-Ferrand Cedex 2,

Pour les instituteurs<sup>2</sup>, qui en France sont des fonctionnaires, l'État-employeur définit les contenus à enseigner et les compétences attendues au terme de certains délais temporels (année scolaire ou cycle pluriannuel), à l'intérieur de cadres organisationnels précis, avec des effectifs d'élèves donnés, etc. Il définit aussi partiellement les moyens ou méthodes à utiliser pour atteindre ces objectifs. Certaines de ces prescriptions sont inscrites dans des textes législatifs, d'autres sont transmises par l'intermédiaire de textes réglementaires ; toutes sont reprises par les actions de formation, de contrôle et d'évaluation du travail enseignant. Dans cet article nous nous efforcerons d'examiner à la fois « la lettre » et « l'esprit » de la prescription, c'est-à-dire le contenu réel des attentes des prescripteurs. Ce sera d'autant plus nécessaire que les recommandations de la hiérarchie de l'Éducation nationale viennent parfois infléchir sensiblement les orientations formulées par les programmes. Cela nous conduira également à élargir notre propos au rôle des centres de formation professionnelle initiale et continue (Écoles normales d'instituteurs puis IUFM depuis 1991) car ceux-ci, bien que ne faisant pas partie de la ligne hiérarchique des enseignants, sont des prescripteurs « officiels » à qui l'institution scolaire demande parfois de reformuler et de rendre opérationnelles, voire d'interpréter, ces diverses instructions (Goigoux, 2002).

## LES INSTRUCTIONS DE 1972 : LE BOULEVERSEMENT

Durant les \_ du XX<sup>ème</sup> siècle, les pratiques d'enseignement ont été régies par des prescriptions stables, établies et diffusées par la hiérarchie de l'Éducation Nationale et par les « écoles normales d'instituteurs » qui, comme leur nom l'indique, définissaient les normes professionnelles (Lelièvre, 1990). Les historiens considèrent qu'avec la création du cours préparatoire en 1887 et la publication, la même année, du décret sur les premiers éléments de la lecture « *tout est dit ou presque pour un siècle !* » (Chartier et Hébrard, 1989, p.183). Les programmes de 1923, en vigueur jusqu'en 1972, sont le bréviaire des instituteurs du cours préparatoire à qui l'on demande exclusivement d'enseigner le déchiffrement (correspondances entre les lettres et les sons). Sur le plan des procédés d'enseignement, l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale laisse aux scientifiques la responsabilité de définir ce qui convient le mieux aux élèves : « *Nous*

*ne préconisons aucune méthode : la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides. Entre les méthodes d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix : des expériences se poursuivent qui décideront. [...] L'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile.* » (MEN, 1923).

On aurait tort de croire cependant que la liberté de choix d'une « méthode de lecture » accordée aux instituteurs par la Troisième République reflète une volonté d'autonomie professionnelle : assimilant la méthode au manuel qui la porte, il s'agit surtout d'éviter d'imposer un ouvrage particulier afin de laisser libre cours à la concurrence entre éditeurs privés sur le marché de l'édition scolaire (il faut rajouter que les inspecteurs généraux sont eux-mêmes très liés à ces maisons d'édition). Les manuels publiés n'en sont pas moins d'une grande similitude et ils sont le vecteur de pratiques pédagogiques extrêmement uniformes. Celles-ci correspondent aux méthodes dites « mixtes »<sup>3</sup> dont l'analyse des plans d'étude des écoles normales d'instituteurs et les rapports d'inspection atteste qu'elles sont recommandées par la hiérarchie locale et enseignées dans les centres de formation depuis 1930 environ.

C'est dans ce contexte de continuité de la prescription et d'homogénéité des pratiques que les programmes de 1972 viennent introduire de profondes ruptures. Au terme de batailles féroces lors de la préparation (1964-1969) puis de la publication du Plan de Renovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, les « Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire » (MEN, 1972) exigent en effet des transformations pédagogiques radicales dans une école primaire dont les finalités changent : celle-ci n'a plus pour mission de fournir aux élèves un viatique pour toute leur vie, elle devient une propédeutique aux études secondaires dont l'accès de généralise (Lelièvre, 1996).

France)

2 - Depuis 1992, les enseignants du premier degré sont recrutés comme « professeurs des écoles » ; ils côtoient les instituteurs recrutés antérieurement qui n'ont pas encore accédé à ce nouveau corps. Dans le présent article, nous conserverons le terme générique d'instituteur pour désigner l'ensemble de ces enseignants quels que soient leurs statuts, en considérant de surcroît qu'il demeure le mot le plus utilisé par les professionnels eux-mêmes pour s'auto-désigner.

3 - Les méthodes « mixtes » sont en réalité des méthodes syllabiques précédées d'un petit temps de mise en mémoire

Dans le domaine de la lecture, les nouvelles instructions rejettent la planification en trois étapes prescrite par les instructions de 1923 : déchiffrage (au cours préparatoire), lecture courante (au cours élémentaire) puis lecture expressive (au cours moyen). Selon la circulaire en effet, la compréhension précède l'oralisation ; la conquête de la lecture silencieuse devient donc l'objectif primordial. Pour la première fois dans l'histoire des textes officiels, la lecture à haute voix est critiquée et la place de cet exercice princeps est fortement minorée. Les rénovateurs considèrent que si la lecture et son apprentissage sont en crise il s'agit d'une crise de croissance : Foucambert propose le néologisme de «lecturisation» pour indiquer que le projet politique de l'alphabétisation de masse du XIX<sup>ème</sup> siècle est révolu et que de nouvelles méthodes d'enseignement sont indispensables pour atteindre les nouveaux objectifs assignés à l'école : permettre à tous les écoliers, une fois parvenus au collège, d'acquérir par eux-mêmes des connaissances grâce à leur maîtrise de l'écrit. Les méthodes syllabiques de lecture et la pratique du déchiffrage deviennent l'emblème des pratiques archaïques qu'il convient de supprimer parce qu'elles ne font pas la part assez belle à la question du sens et qu'elles sont accusées de ne pas former des lecteurs assez performants et polyvalents.

Les changements demandés aux maîtres concernent donc à la fois les objectifs à atteindre et les modalités pédagogiques à mettre en œuvre. Les Instructions insistent par exemple pour que le maître choisisse des textes motivants «*qui aient du naturel et qui puissent plaire à l'enfant*» (MEN, 1972). Ces qualités «*que l'on trouvera souvent dans des phrases dites en classe, reprises et écrites au tableau par le maître, ne sont pas très fréquentes dans les textes combinés à l'avance pour l'apprentissage de la lecture*» (*idem*). En d'autres termes, après avoir annoncé que toutes les méthodes se valent, la circulaire critique les manuels, supports des méthodes «mixtes», et signale sa préférence pour une méthode «naturelle» telle que Freinet l'a initiée.

Les professeurs des écoles normales, dont les plus actifs travaillent en liaison avec l'Institut National de la Recherche Pédagogique (Romian, 1996), relaient le message : non pas en privilégiant les textes écrits par - ou avec - les enfants comme Freinet le proposait mais en substituant les textes de littérature de jeunesse à ceux des manuels préfabriqués. Les «écoles d'application», annexées aux écoles normales

d'instituteurs, mettent en pratique un enseignement basé sur des récits complets et non plus sur des phrases isolées, en accord avec les programmes qui affirment que les élèves préfèrent «*ce qui est amusant, tonifiant, [...] les récits où l'amitié, la sympathie, la générosité, la solidarité jouent un grand rôle*» (*idem*). Le manuel d'enseignement de la lecture, pilier de la culture scolaire, devient rapidement indésirable : il cède la place, dans la pratique des instituteurs influencés par les écoles normales, à des albums de jeunesse jugés plus motivants et plus propices à une familiarisation avec la langue et la culture écrite. Dès la fin des années 1980, la «nouvelle pédagogie de la lecture» (Mauffrey et Cohen, 1983) est la référence de toutes les écoles normales d'instituteurs<sup>4</sup> bien qu'elle ne fasse pas l'unanimité, ni sur le terrain, ni chez les chercheurs ainsi qu'en attestent les actes cacophoniques du colloque ministériel de 1979 (MEN, 1979).

Les Instructions qui assignent à l'enseignement du français l'objectif «*d'aider l'enfant à communiquer et à penser*» font explicitement référence aux principes fondamentaux de la pédagogie dite «moderne» qui devient la pédagogie officielle : «*pédagogie de l'encouragement, de la motivation, de l'activité ; pédagogie qui tout à la fois s'individualise et met en œuvre les méthodes de travail par groupe, en se proposant de développer la personnalité de l'élève*». Côté méthode de lecture, elles rejettent de nouveau, mais pour d'autres raisons que celles invoquées en 1923, l'idée qu'il en existe une qui soit bonne en soi : «*des résultats également bons peuvent être obtenus par des démarches différentes*». Deux arguments sont utilisés pour soutenir cette affirmation : la diversité des savoir-faire des maîtres (certains maîtres échouent alors que d'autres «font merveille» avec la même méthode) et l'hétérogénéité des élèves («*les enfants sont trop différents les uns des autres pour qu'une méthode soit la meilleure pour tous*»). La seule issue possible est donc celle préconisée par les Instructions : «*adapter les activités de communication et d'apprentissage aux besoins et aux lacunes des enfants*».

La référence explicite à la psychologie et à la linguistique d'une part et aux mouvements pédagogiques d'éducation nouvelle d'autre part, vient cautionner cette pédagogie basée sur l'activité de

de mots et de phrases simples pour mieux intéresser les enfants.

4 - Trois ouvrages font alors référence en formation des

l'enfant, «*activité créatrice fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs*» (*idem*). Il s'agit «*d'apprendre à apprendre, d'apprendre à créer, plus qu'à recevoir et retenir des connaissances tout élaborées*» ajoutent les Instructions qui exigent de prendre en compte les différences de rythme d'apprentissage et d'éviter autant que possible les redoublement massifs au cours préparatoire (près de 25% des élèves redoublaient leur CP à la fin des années 60). De nouvelles modalités de liaison entre CP et CE1 sont chargées de faciliter la continuité des apprentissages : elles préfigurent les cycles pluriannuels qui seront instaurés dix ans plus tard.

L'ajustement de la pédagogie aux besoins et aux intérêts des élèves devient donc le critère de qualité des pratiques. «*L'efficacité de l'action pédagogique est largement fonction de son adaptation quotidienne à la vie de la classe en général, à la vie en général*» affirme le texte, donnant raison aux militants de l'Éducation Nouvelle qui, comme Claparède, revendiquaient de «*placer l'élève au centre de l'école*». De ce point de vue, la prescription effectuée une véritable révolution copernicienne : la revendication de Claparède, jugée antirépublicaine en 1930 en raison de l'inégalité de traitement des élèves qu'elle impliquait, devient instruction officielle puis, quelques années plus tard, principe organisateur d'une loi de la République (la loi d'orientation de 1989) !

Devenus «*maîtres de français*» et censés maîtriser «*les composantes fondamentales*» de sa pédagogie (la linguistique et la psychologie), les instituteurs voient leur travail totalement redéfini autour de trois mots d'ordre : «*libérer, organiser et observer*». La métamorphose exigée est telle qu'un important dispositif de formation continue en linguistique et en psychologie est mis en place sous l'appellation (qui en dit long sur le bouleversement désiré) de «*stage de recyclage*».

## LES PROGRAMMES DE 1985 ET LES ATTENTES DES CORPS D'INSPECTION : CONTINUITÉS ET RUPTURES

Les programmes rédigés en 1985 sous l'influence du ministre Chevènement s'inscrivent dans la continuité de ceux de 1972 mais ils soulignent l'importance de la parole et de l'autorité du maître d'école, porteur des valeurs de la République. Très idéologiques, ils sont

publiés sous forme d'un livre de poche diffusé aux parents et sont très discrets sur les aspects méthodologiques : la rubrique «*apprentissage de la lecture*» y est totalement vide. La prescription prend un tour nouveau et se cantonne à la formulation d'objectifs : le but de l'enseignement reste l'acquisition de la lecture silencieuse, celle que pratiquent tous ceux qui savent lire, la lecture à haute voix étant mentionnée comme «*un moment nécessaire de l'apprentissage*», une compétence qu'il demeure nécessaire d'exercer. La pédagogie de la lecture est avant tout présentée comme une transmission d'habitudes culturelles : «*il appartient à l'école, dès la maternelle, d'entourer l'enfant de livres et de textes, de lui donner le spectacle d'un maître lecteur*» (MEN, 1985, p.24). La lecture scolaire est désormais, de la maternelle au collège, «*une initiation aux rites les plus classiques du loisir cultivé*» (Chartier et Hébrard, 1989, p.222). Dès lors, la question des méthodes ne se pose plus. «*Quelle que soit la méthode utilisée, l'objectif est de conduire chacun, dès l'école et pour toute la vie, à vouloir lire, à savoir lire, à aimer lire.*» (MEN, 1985, p.24).

Muette sur question des méthodes d'enseignement, la prescription nationale inscrite dans les programmes laisse place à une prescription plus diffuse, exercée par la hiérarchie locale à travers les inspections individuelles et les animations de circonscription. Cette dernière va se forger une doctrine pédagogique autonome, sensiblement différente de celle prônée par les centres de formation durant la même période, ainsi qu'en atteste le rapport de synthèse publié dix ans plus tard par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (Robillard, 1995). Analysant les difficultés, les échecs et les réussites des enseignants, les corps d'inspection énoncent les caractéristiques des pratiques souhaitables, celles qui, à leurs yeux, sont les plus efficaces :

1. l'utilisation d'un manuel d'apprentissage de la lecture ; les inspecteurs font part à ce sujet de leur inquiétude devant l'absence de manuel, notamment dans les écoles situées dans les quartiers défavorisés. «*On ne lit pas dans un cahier, fût-il baptisé de «lecture», mais dans un livre.*» (Robillard, p. 22). L'argument décisif est celui de la nécessaire rigueur dans le travail : «*les maîtres qui utilisent un manuel (75% des maîtres de CP) sont ceux qui se soucient le plus de structurer leur classe et c'est peut-être cet effort général de rigueur, plus que le manuel lui-même, qui garantit les résultats qu'ils obtiennent*» (p. 30).

2. l'approche conjointe de l'apprentissage du code graphophonologique et de l'accès au sens ; les maîtres jugés peu efficaces sont ceux qui privilégient l'un ou l'autre, le plus souvent le sens au détriment du code chez les plus «dogmatiques». «*Certains maîtres ont cru que la formule «lire c'est comprendre» (tirée des programmes de 1985) privilégiait, au niveau de l'apprentissage, un accès direct au sens, ce qui les a conduits à négliger le code».*
3. l'articulation entre pédagogie de la lecture et pédagogie de l'écriture (copie et production de textes).
4. l'explicitation systématique des procédés utilisés par l'élève, notamment dans la lecture de mots nouveaux.
5. la dimension «culturelle» de la lecture, c'est-à-dire «*l'analyse, l'étude, voire la mémorisation du contenu des textes lus».*
6. l'amélioration de la continuité grande section de l'école maternelle / cours préparatoire.
7. l'adaptation des tâches à la diversité des élèves ; le savoir-faire des maîtres dans la gestion de la classe apparaît primordial aux yeux des inspecteurs.
8. le recours à la lecture à haute voix ; le temps consacré en classe à cette activité est jugé insuffisant, ce qui implique que «*le temps de lecture à la maison devienne un facteur déterminant dans l'apprentissage de la lecture» (p. 21).*
9. le savoir faire du maître dans la gestion de la classe ; pour l'Inspection Générale, l'une des différences majeures entre les classes réside dans la capacité des maîtres à obtenir une concentration de leurs élèves sur la tâche à effectuer.

Le rapport traduit la force des injonctions des Inspecteurs de l'Éducation Nationale qui déclarent en 1995 «*avoir dépassé le stade des intuitions, des convictions, voire des présupposés» (idem p. 36).* Comme on peut en juger, les maîtres sont loin d'être libres de leurs choix méthodologiques.

## LES RECOMMANDATIONS DE 1992 ET LES PROGRAMMES DE 1995 : LA MUTATION

Les corps d'inspection ne sont pas les seuls, durant cette période, à formuler des attentes sur les moyens pédagogiques à employer pour atteindre les objectifs définis par les programmes :

la haute administration de l'Éducation nationale (DESCO) manifeste elle aussi son impatience à voir plus de précision dans les instructions officielles. En 1992, prenant appui sur un collectif de chercheurs, elle formule de nouvelles recommandations qui visent principalement à revaloriser l'enseignement du système de correspondance graphophonologique (le déchiffrage). La prescription est présentée comme la conséquence «naturelle» d'une meilleure connaissance de l'activité intellectuelle de lecture et de son apprentissage (MEN, 1992). C'est donc la science, un nouvelle fois, qui est sollicitée pour fonder en légitimité et en rationalité la prescription professionnelle. À la différence des années 60-70 cependant, ce ne sont pas les sciences du langage qui sont convoquées (Petitjean et Privat, 1999 ; Chervel, 1992, 1994) mais la psychologie cognitive qui présente l'avantage de proposer à la fois des modèles développementaux de l'apprentissage de la lecture et des données empiriques de nature à soutenir ses affirmations<sup>5</sup>.

Si l'objectif assigné à tous les maîtres reste la compréhension des textes, l'identification rapide et automatisée des mots écrits est présentée comme le moyen le plus efficace pour faciliter cette conquête. On insiste par conséquent sur le travail syllabique et «les méthodes» sont considérées comme les vecteurs d'entraînements au déchiffrage. «*L'essentiel, on en a aujourd'hui la certitude» affirme le texte «est qu'une manipulation du code graphophonétique, nécessaire au dépassement de la phase de reconnaissance indirecte des mots, ait lieu pendant un temps suffisant».*

La lecture à haute voix est également revalorisée mais change encore de statut : elle est dorénavant un moyen de mettre en évidence le travail de segmentation («*en unités plus larges que le mot»*) que le lecteur doit opérer sur le texte. De la même manière, les auteurs pointent les dangers d'un entraînement systématique à la lecture rapide fondée, disent-ils, sur «*une conception erronée du déplacement des yeux dans l'acte de lecture»* : leur position est sur ce point encore aux antipodes des programmes de 1972 qui recommandaient une initiation à

maîtres (Hébrard, 1988) : ceux de Charmeux (1975), de Foucambert (1976) et de Lentin et coll. (1977)

5 - En bref, on est passé d'une prescription orientée par les savoirs à transmettre à une prescription orientée par la connaissance des sujets apprenants. Mais l'instituteur, troisième élément du triangle didactique, reste toujours absent : une science de l'activité du maître sera-t-elle un jour invitée à participer à la réflexion sur la prescription ? Et doit-on voir

ces techniques de lecture rapide. Les contradictions du colloque ministériel de 1979 semblent donc ici définitivement résolues : Charmeux et Foucambert, les deux auteurs de référence des écoles normales depuis 1976, sont désavoués.

Directement inspirés de ce texte de recommandations, les programmes de 1995 sont cependant beaucoup moins précis et moins injonctifs, comme si leur statut plus officiel devait nécessairement s'accompagner de plus de prudence. L'apprentissage initial de la lecture est présenté comme le produit de trois démarches complémentaires et concomitantes qui associent constitution d'un premier capital de mots («*mots de grande fréquence, dont la graphie est rapidement mémorisée*»), déchiffrement («*identifier de manière explicite les correspondances entre son et signe pour maîtriser la combinatoire et accéder ainsi au déchiffrement*») et recours au contexte. Aucune indication cependant n'est donnée sur les moyens à utiliser pour initier, planifier et réguler ces démarches. Les programmes laissent en particulier aux instituteurs le soin de définir eux-mêmes quels équilibres et quelles articulations ils établissent entre «code» et «sens», c'est-à-dire entre maîtrise des correspondances lettres-sons et compréhension des phrases et des textes. Comme partout en Europe, hormis le Luxembourg<sup>6</sup>, on réaffirme que les instituteurs français ont le choix de leur méthode d'enseignement de la lecture : «*il n'y a pas de méthode imposée d'apprentissage de la lecture. Toute méthode peut être utilisée à condition que son efficacité soit démontrée et qu'elle réponde aux besoins et aux possibilités des élèves. Il est de la responsabilité de chaque enseignant de déterminer les pratiques et les démarches pédagogiques les plus appropriées*» (p. 45). La prescription hésite donc encore à tirer les conséquences didactiques des conceptions qu'elle valorise par ailleurs : ses atermoiements virent même à l'hypocrisie car les rédacteurs savent parfaitement qu'aucune recherche, jamais, n'a permis de démontrer l'efficacité de telle ou telle «méthode» (Goigoux, 2001).

## LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE 2002 : UNE PRESCRIPTION PLUS EXIGEANTE ET PLUS PRÉCISE

Les programmes de 2002 sont présentés comme le produit du travail d'un groupe d'experts ouvert aux compétences les plus diverses (maîtres et professeurs expérimentés venus de la base, inspecteurs, universitaires), non comme celui d'une administration. Et pour la première fois, ils définis-

sent explicitement ce qu'on attend des élèves à la fin de chaque cycle : les compétences attendues font dorénavant partie du corps du texte, c'est-à-dire qu'elles ont force de loi. La prescription concerne donc non seulement ce que le maître doit enseigner mais, de surcroît, ce que les élèves doivent apprendre. Ce qui est évidemment beaucoup plus exigeant pour les enseignants, d'autant que le texte est diffusé à des millions d'exemplaires et mis en vente publique sous la forme d'un ouvrage intitulé : «Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?»

Dans le domaine de la lecture, l'orientation retenue est assez largement consensuelle, préservant à la fois les aspects instrumentaux et culturels de cet enseignement. Elle concilie les principales recommandations issues des recherches en psychologie et les caractéristiques des pratiques pédagogiques les plus largement partagées depuis la rénovation de 1972. La rédaction du texte est très précise, tant au niveau de la définition des objectifs et des compétences attendues en fin de cycle qu'au niveau des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir : quinze pages consacrées au seul enseignement de la lecture au cycle 2 (cours préparatoire et cours élémentaire première année), c'est un record ! Mais la montée en force du caractère prescriptif de ces programmes est encore plus net sur la question des «méthodes». Le ministre lui-même revendique que les programmes définissent les démarches à mettre en œuvre. «*Des années d'expérience ont montré ce qui est efficace et ce qui ne l'est pas en pédagogie. On sait par exemple depuis longtemps que la fameuse méthode globale d'apprentissage de la lecture a eu des conséquences catastrophiques. Même si elle était très rarement utilisée, personne ne l'avait pour autant interdite. Les nouveaux programmes l'écartent résolument*» (Lang, 2002, p.12). Il reprend en cela l'argumentaire de l'Observatoire National de la Lecture qui, quelques années plus tôt, n'avait pas hésité à placer la vérité de la science au-dessus de l'autonomie pédagogique des maîtres : «*L'Observatoire n'appellera pas à la liberté pédagogique de l'enseignant. Cette liberté est souvent illusoire puisqu'elle peut masquer l'attachement à un système de formation, à l'autorité d'un inspecteur, au confort d'une routine. L'Observatoire peut et doit dire clairement de quel côté il estime que se situe, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, la vérité scientifique.*» (O.N.L., 1998, p.86)

En réalité, le contenu du texte des programmes

---

dans la présence de chercheurs en éducation au congrès de la SELF les prémises d'une telle évolution ?

est moins catégorique que les discours qui l'accompagnent. On y insiste cependant sur la nécessité, pour les maîtres, de disposer d'une programmation précise des activités tout au long du cycle et on les incite pour cela à utiliser des manuels d'enseignement car ceux-ci «*proposent aujourd'hui des programmes de travail équilibrés*». Les injonctions des corps d'inspection deviennent donc la loi commune : «*l'appui sur un manuel scolaire de qualité*» affirment les programmes de 2002 «*se révèle un gage de succès important dans cet enseignement, en particulier pour les enseignants débutant dans ce cycle*» (p.72). La rupture est donc complète avec les programmes antérieurs qui étaient hostiles depuis 30 ans à l'usage des manuels.

Les programmes insistent aussi sur la nécessité de programmer des phases d'analyse et de synthèse lors de l'étude du code graphophonologique et critiquent vivement les méthodologies «*qui proposent de faire l'économie de l'apprentissage de la reconnaissance indirecte des mots (méthodes globales, méthodes idéovisuelles...)*». Soucieux toutefois de ne pas enfreindre totalement la liberté pédagogique des maîtres, les auteurs du texte se refusent cependant à interdire formellement quelque méthodologie que ce soit : «*il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes*». Mais ils rajoutent aussitôt, pour ne laisser planer aucun doute sur le travail attendu : «*les compétences de déchiffrage de mots inconnus en font partie*» (p.78). L'option méthodologique idéovisuelle de Foucambert est ainsi clairement invalidée.

En résumé, les nouveaux programmes sont nettement plus contraignants que les précédents en particulier sur le plan des méthodologies à mettre en œuvre. Toute autonomie professionnelle n'est pas exclue pour autant mais elle semble essentiellement dévolue aux relations pédagogiques. «*Ces programmes reposent sur la qualité des hommes et des femmes qui auront à les appliquer. Le maître n'est pas un simple exécutant. À travers la relation pédagogique et affective qu'il établit avec l'élève, toujours originale, toujours singulière, le maître est à sa manière un créateur.*» (Lang, 2002, p.13). Les maîtres restent libres de gérer à leur guise les relations avec leurs élèves mais, pour ce qui est des moyens didactiques, ils sont conviés à appliquer les indications des programmes.

Une conséquence de ce changement est la

réduction de la marge interprétative laissée aux centres de formation qui, dans le même temps, sont incités à recruter des formateurs de terrain à la place des actuels formateurs issus des corps d'enseignants du second degré (ex- professeurs d'école normale). «*Les futurs professeurs des écoles seront encadrés dans les Instituts universitaires de formation par des maîtres qui possèdent une vraie expérience, des «maîtres en service partagé» qui pour une part de leur temps continueront d'enseigner à l'école*» (*idem*). En d'autres termes, la formation doit entrer en cohérence avec l'esprit des programmes : les praticiens sont appelés à remplacer les théoriciens !

## CONCLUSION

Contrairement à une idée reçue sur la «liberté pédagogique», l'institution scolaire n'a jamais cessé d'indiquer aux instituteurs les modalités à utiliser dans leur enseignement de la lecture. Au début des années 1970, le renouvellement des objectifs s'est accompagné d'une forte modification des procédures prescrites : abandon du manuel de lecture, diminution drastique de la place accordée à la lecture à haute voix, adoption de méthodes actives d'enseignement, etc. Bref, on a demandé à l'ensemble des instituteurs de reprendre à leur compte les pratiques professionnelles de ceux qui ne représentaient alors qu'une faible minorité de la profession. Les difficultés de cette entreprise ont conduit ultérieurement l'État à atténuer la prescription politique centralisée (programmes et instructions) au profit d'une prescription de terrain, assurée par la hiérarchie de l'Éducation nationale qui déplorait alors que «*la multiplication des recherches et des innovations ait fait éclater la notion d'instructions officielles et ait facilité les excès, tempérés heureusement par le bon sens des maîtres*» (Robillard, 1995, p. 24). Au début des années 90, les maîtres de cours préparatoire ont donc été confrontés à des discours contradictoires : les programmes, qui ont force de loi, leur accordaient une grande autonomie pédagogique alors que les personnels d'encadrement s'efforçaient de leur indiquer les moyens qu'ils devaient utiliser. La tension était grande entre mise en conformité avec les normes définies par la hiérarchie et recherche d'efficacité mesurée à l'aune des progrès des élèves. Prenant acte d'un hiatus croissant entre le travail (faiblement) prescrit et le travail attendu par la hiérarchie, l'administration centrale a impulsé un retour à une prescription plus explicite, bientôt reprise par la direction politique du ministère. Cette

nouvelle prescription, forgée par étapes entre 1992 et 2002, se caractérise par quatre éléments : l'apparition d'objectifs de plus en plus détaillés, la définition des résultats attendus (les compétences des élèves en fin de cycle), la préconisations de certains modes opératoires (c.f. le rôle de la lecture à haute voix) et la recommandation d'artefacts spécifiques comme le manuel scolaire. Elle est donc beaucoup plus contraignante que les précédentes ce qui ne l'a pas empêchée, bien au contraire, d'être favorablement accueillie par les enseignants. Nous faisons l'hypothèse que, comme dans d'autres univers professionnels (Dejours, 1995), les instituteurs souffraient de la faiblesse de la prescription dans un contexte où la pression sociale qui s'exerçait sur eux augmentait.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**CHARTIER, A.M. ET HÉBRARD, J. (1989).** *Discours sur la lecture* (1880-1980). Éditions du Centre G. Pompidou-BPI.

**CHARTIER, A.M. ET HÉBRARD, J. (1990).** Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques. *Le Français aujourd'hui*, 90, 100-109.

**CHERVEL, A. (1992).** *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, Tome II (1880-1994). Paris : INRP/Economica.

**CHERVEL, A. (1994).** L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'Éducation*, 38, 57-119

**DEJOURS, C. (1995).** *Le facteur humain*. Paris : PUF.

**GOIGOUX, R. (2001).** *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à Diriger les Recherches, Saint Denis : Université Paris 8.

**GOIGOUX, R. (2002).** Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. In J. Dolz et ali. (Eds) *Les tâches et leurs entours en classe de français. (Conférence invitée ; Actes du VIII<sup>ème</sup> colloque international de didactique du français langue maternelle)*, Neuchâtel : IRDP.

**HÉBRARD, J. (1988).** Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles. *Langue Française*, 80, 111-128.

**LANG, J. (2002).** Préface de *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP / XO

**LELIÈVRE, C. (1990).** *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.

**LELIÈVRE, C. (1996).** *L'école "à la française" en danger ?* Paris : Nathan.

**MAUFFREY, A. ET COHEN, I. (1983).** *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris : Armand Colin.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1923).** Programmes pour l'école primaire. Arrêté du 23 février. Paris : BOEN.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1972).** Circulaire n°72-474 présentant les «Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire». Paris : BOEN.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1979).** *Apprentissage et pratiques de la lecture à l'école*. Actes du colloque de Paris, 13-14 juin 1979. Paris : CNDP.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985).** École élémentaire. *Programmes et instructions*. Paris : CNDP.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992).** *La maîtrise de la langue*. CNDP/Savoir Lire.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995).** *Programmes de l'école primaire*. CNDP / Savoir Lire.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002).** *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP / XO

**OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998).** *Apprendre à lire*. Paris : CNDP / Éditions Odile Jacob.

**PETITJEAN, A., PRIVAT, J.M. (1999).** *Le Français comme discipline, cent ans d'instructions officielles*, Actes du colloque de Metz, 1997.

**ROBILLARD, G. (1995).** *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

**ROMIAN, H. (1996).** Savoir lire à l'école primaire. In C. Garcia-Debanc et coll. (Eds.), *Didactique de la lecture. Regards croisés* (pp. 55-74). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées.