

Bonjour,

Il semble bien que l'on puisse dire que l'on arrive à une phase de développement du mouvement dit *antipédagogue* qui montre ses limites. Ces limites sont sévères pour ceux qui prétendaient, dans leur activisme, mettre au premier plan exclusivement la négociation avec le pouvoir politique. Pour sa part, le GRIP a invariablement eu une politique équilibrant les négociations souhaitables avec tout gouvernement, notamment sur les programmes nationaux, et son activité de mise en place du réseau SLECC.

I) Mais il serait trop facile de dire entre nous et comme d'habitude que la responsabilité de cet état de fait incombe exclusivement à nos adversaires. Serait-il possible de cesser puérilement d'accuser toujours les 'gros méchants d'en face' ? Parce que, ce faisant on attire ainsi l'attention sur des forces sur lesquelles on ne peut pas agir. Dans ce cas, les seules issues, paralysantes, restent de s'indigner et de se plaindre entre soi, même noblement, de la méchanceté des pédagogistes, de la perversion de l'encadrement...

Il serait au contraire tout à fait judicieux et responsable d'ausculter les faiblesses de notre courant, ses fausses analyses et fausses positions.

D'ailleurs le problème est récurrent ; il a y une dizaine d'années déjà, je signalais au vu du caractère déjà très souvent chœur des pleureuses du mouvement antipédagogue qu'il focalisait son attention sur une kyrielle de problèmes en éludant le traitement des questions de fond.

C'est la conclusion que je tirais dès 1999 d'une recherche intitulée «Calcul humain, calcul mental et calculettes : Questions pédagogiques » *

«L'avenir le dira : Il n'est pas déraisonnable de se poser la question du devenir de l'Éducation nationale (fut-elle laïque, obligatoire et nationalisée) au vu de son état actuel et des possibilités existantes de l'empêcher de se transformer définitivement en instrument d'"edutainment", c'est-à-dire de décervelage incapable même d'apprendre aux enfants à lire, écrire et compter : la réponse pratique viendra assez vite. On verra si la société est capable de faire naître un mouvement s'opposant à cette véritable dégénérescence et si l'administration le tolérera.

Quoi qu'il en soit, et l'exemple des progressions en mathématiques suffit à le prouver, la pédagogie "classique", bien que possédant un savoir-faire supérieur en qualité à celle des modernistes n'a pas pu résister à la vague du décervelage structuraliste qui n'a pas commencé en 68. POUR QUI VEUT SE POSER QUELQUES VRAIES QUESTIONS, LA PIERRE DE TOUCHE N'EST DONC PAS LA CRITIQUE DES MODERNISTES MAIS LA CRITIQUE DE L'IMPUISSANCE DES VAINCUS, SOUS PEINE DE VOULOIR, AU PRIX D'UNE PERTE D'ÉNERGIE CONSIDÉRABLE, RECONSTRUIRE UN SYSTÈME QUI A LOGIQUEMENT ABOUTI AU DÉSASTRE ACTUEL. » **

Dans ce texte de 1999 sont aussi défendus pour la première fois publiquement «Lire, écrire, compter, calculer» et, ce qui est lié directement à l'ajout de *calculer* au fameux triptyque, la défense de la simultanéité de l'enseignement de la numération et du calcul (les quatre opérations).

* <http://www.sauv.net/delord/calcul/calc-index.html>

** http://www.sauv.net/delord/calcul/9_%20Conclusion.html

II), L'an dernier en ayant l'idée que le passage au pouvoir de défenseurs de l'école allait clarifier les choses, clarification qui allait obliger le courant anti-pédagogue à faire un bilan de son action, j'ai proposé un texte visant à donner « *Quelques éléments historiques sur le danger récurrent de l'utilitarisme* », texte permettant de faire un bilan des erreurs qu'a pu faire le mouvement antipédagogue à propos de la défense de

¹ <http://bonnetdane.midiblogs.com/archive/2008/06/11/grip-un-jour-grip-toujours.html>

l'enseignement des mécanismes puisque, une fois que l'on a admis qu'il faut que les élèves connaissent des mécanismes, rien n'est tranché.

Mais ce texte se présentait en fait comme un appel à un bilan qui, le moins que l'on puisse en dire, n'a pas été entendu ni compris :

« Les partisans de l'instruction se retrouvent face à une conjoncture historique partiellement nouvelle. Ils sont donc confrontés aussi bien au bilan que tout courant doit faire de son activité qu'à une exigence de mise à jour et de mise au jour de leurs analyses de la situation et des tactiques qui en découlent. » (<http://michel.delord.free.fr/institut-07022007.pdf>)

Avons-nous besoin d'un bilan ? Pourquoi n'est-il pas encore possible de discuter sérieusement de stratégie sur le blog de Brighelli ?

III) J.-P. Brighelli a écrit :

« Le GRIP n'est fort que du nombre de ses adhérents - universitaires comme enseignants du Primaire et du Secondaire. Il pourrait pâtir de l'individualisme de certains, du sectarisme de certains autres, et ne plus être soudain pour le ministère un interlocuteur prioritaire. C'est pourquoi il est essentiel, aujourd'hui, d'adhérer à cette structure à la fois mouvante, dans sa diversité, et corsetée dans ses exigences : les Savoirs et leur transmission, au centre d'une Ecole résolument laïque.

Je vous laisse juges de la décision qui s'impose - non pas demain, mais tout de suite. Parce que le GRIP est aujourd'hui l'une des solutions les plus directes pour peser sur la politique éducative - du Primaire à l'Université. »

J.-P. B. écrit « Le GRIP n'est fort que du nombre de ses adhérents ».

M. D. : « Non, le GRIP est surtout fort de la force de ses idées. On n'adhère pas au GRIP « pour augmenter le nombre de ses partisans » mais pour participer aux tâches du GRIP qui sont notamment d'élaborer des programmes et progressions en ne se limitant pas au niveau pour lequel on fait cours ni à la matière qu'on enseigne puisque le « I » de GRIP signifie Interdisciplinaire. L'adhésion à SLECC repose sur des bases différentes car elle suppose simplement que l'instituteur suive quelle que soit la méthode les programmes SLECC dans la mesure où c'est matériellement possible. Un instituteur qui fait une classe SLECC en CM2 avec des élèves qui n'ont jamais suivi les programmes SLECC ne peut effectivement pas enseigner les programmes du GRIP pour le CM2. Dans les circonstances présentes, nous pouvons nous poser la question suivante : Y-a-t-il une alternative entre un GRIP quantitativement imposant mais stérile et un GRIP qualitativement réduit mais efficace ? »

J.-P. B. écrit : « Le GRIP est aujourd'hui l'une des solutions les plus directes pour peser sur la politique éducative [...] Il pourrait [...] ne plus être soudain pour le ministère un interlocuteur prioritaire ».

M. D. : « Donc si le GRIP n'était pas 'une des solutions les plus directes pour peser sur la politique éducative' et s'il n'était pas (l'est-il ? et l'a-t-il été ?) 'un interlocuteur prioritaire pour le ministère', cela ne vaudrait pas la peine d'y adhérer ? En quelque sorte, si le GRIP n'était pas du côté du manche... »

IV) J.-P. Brighelli met « les Savoirs et leur transmission au centre d'une école résolument laïque » : c'est une question suffisamment complexe pour que j'y revienne ultérieurement. D'autant plus que les formulations cherchant où était le centre (élève ou savoir(s)) m'ont toujours semblé un peu formelles et propagandistes. Ici « l'école résolument laïque » serait donc sur les bords ?

21/06/2008
Michel Delord

*
* *

Sanjuro écrit :

« Bon, le message de Michel Delord me paraît bien sentencieux : encore quelqu'un qui prétend avoir découvert qu'une révolution copernicienne est nécessaire ! Cette fois, c'est la nébuleuse instructionniste qui devrait être mise au centre ! Pour ma part, et désolé si je froisse des susceptibilités, les stratégies inter-courants je m'en cogne. On est sur un blog, on lit les papiers de Brighelli, et on fait des commentaires dans les marges. C'est tout.

Voilà tout à coup quelqu'un (très estimable au demeurant) qui débaroule au comptoir du bar et qui lance tout à trac : "eh les gars, z'avez rien compris à rien ! C'est tout le contraire qu'y faut faire !" »

Cher Sanjuro,

Je vais faire une exception en répondant à quelqu'un qui -par timidité ?-, n'ose toujours pas se présenter sous sa véritable identité. Je ne donnerai pas non plus mon opinion sur la règle qui consisterait à se contenter -par servilité ?-, à se limiter à « des commentaires dans les marges » lorsque l'on est sur le blog de J.-P B.

Tu écris : M.D. « débaroule au comptoir »...

M.D. : Regrettable trou de mémoire. On croit trop souvent que l'histoire commence avec soi. Depuis 1972, j'attends assez seul au '*comptoir*' où, de temps à autre, je reçois la visite de quelques autorités administratives... Ton message '*marginal*' me laisse penser que plus de trente années de réflexions ne suffisent pas à ouvrir quelques paires d'yeux.

J'ai eu le temps depuis cette date de réfléchir aux positions des enseignants du primaire et du secondaire.

Je passe sur ceux qui s'accommodaient de toute réforme en y trouvant d'abord quelque(s) avantage(s) personnel(s) (devenir formateur, écrire des manuels...).

Je n'oublie pas ceux qui ont mis très longtemps avant de comprendre qu'ils enseignaient des stupidités. Si l'on songe que dans les années 70/80 de nombreux enseignants avaient reçu un enseignement primaire/secondaire qui se tenait, on ne peut qu'être inquiet.

Je pense aussi à tous ceux qui, en plaçant le retournement au moment de la fameuse loi Jospin de 89, justifient toutes les âneries de 70 à 89 et attirent l'attention sur les méthodes -le constructivisme-, au lieu de l'attirer sur les contenus, ce qui est un véritable flirt avec le constructivisme pourtant officiellement honni.

Je n'oublie pas non plus ceux qui dès 1970 et plus tard disaient que j'exagérais, que je donnais un tableau trop sombre de l'école, que les programmes n'avaient pas tant d'importance, que mettre l'accent sur ces derniers était un '*truc d'intello*', que l'important était leur '*pratique de classe*' puisqu'ils étaient les '*maîtres dans leurs classes*'. Il aura fallu plus de vingt ans pour qu'ils comprennent qu'ils n'étaient plus les '*maîtres dans leur classe*' et qu'ils devaient suivre des programmes absurdes non seulement parce qu'ils imposaient des méthodes mais surtout à cause de leurs contenus.

Je me souviens aussi de tous ceux qui croyaient échapper au '*pédagogisme*' pendant qu'ils s'y embourbaient. L'exemple le plus révélateur est celui de l'initiation à l'apprentissage des quatre opérations en GS/CP. Schématiquement, la rupture -et les baisses de capacités en calcul que l'on constate à l'entrée sixième à partir des années 75/80- sont les conséquences directes du renoncement à l'apprentissage des quatre opérations en CP/GS inscrit dans le BO n°5 du 29 janvier 70 des mathématiques modernes qui réduit l'apprentissage à la seule addition en CP. De nombreux collègues n'enseignent que l'addition et la soustraction en CP et, ce faisant, croient sincèrement échapper aux mathématiques modernes parce qu'ils ne s'attardent plus sur les ensembles. Or, au moment de la présentation de chaque nombre, n'enseignant pas leurs différentes décompositions additives, soustractives, multiplicatives et divisives -pardonnez le néologisme-, ils y ont enfoncé jusqu'au cou.

Et je n'oublie pas les républicains qui n'ont pas vu ou pas voulu voir que les programmes Chevènement, en particulier en mathématiques au collège, sont le coup de grâce donné à cet enseignement à ce niveau et, par induction, à tous les autres.

Ce ne sont là que des exemples triviaux ; pour l'heure, ils suffisent à la démonstration. Suivant une période de près de quarante ans, il n'est donc pas surprenant de constater que les auto-désignés opposants ont subi défaite sur défaite. Ils ont été incapables de construire un mouvement simplement apte à empêcher la dégradation de l'enseignement à une époque où existaient encore des enseignants capables de transmettre les programmes beaucoup plus riches qui ont existé jusqu'en 70 et où l'encadrement n'était pas encore globalement -ou simplement majoritairement- acquis aux thèses adverses.

Après une telle catastrophe, il est donc assez naturel d'interroger les bases sur lesquelles prétend se développer un mouvement beaucoup plus difficile à mettre en place puisqu'il s'agit d'un mouvement de restauration de l'école devant se développer à un moment où l'encadrement a très majoritairement basculé et où n'existent pratiquement plus aucun enseignant en fonction ayant enseigné les programmes d'avant 70.

Il semble donc tout à fait pertinent d'interroger les raisons d'une si cuisante défaite historique. Certes, savoir pourquoi on atteint un tel gâchis est une condition nécessaire pour que le phénomène ne perdure ; pour autant, elle n'est pas suffisante. Même le plus modeste des entraîneurs d'une équipe de football en est convaincu pour préparer son prochain match.

Il semble étonnant, aujourd'hui plus encore, que tant d'enseignants, surtout ceux considérés comme '*résistants*' ne se posent pas ces questions : pourquoi ?

Sanjuro écrit :

« Cette manie de certains de vouloir construire des programmes et des manifestes, c'est quand même un peu lourdingue. »

M.D. : Désolé, construire des programmes, c'est le travail du GRIP, travail que quiconque a tout à fait le droit de trouver '*lourdingue*'. Parce que si l'on veut construire des progressions et des manuels, il faut qu'il soient conformes à des programmes et tout manuel commence toujours par donner les programmes auxquels il est conforme.

Si Sanjuro préfère les programmes 2008 à ceux du GRIP, c'est également son droit.

Il ne faut pas oublier que la victoire des sciences de l'éducation est, en installant l'élève au centre, très explicitement le refus d'accorder toute leur importance aux programmes. Jacques Nimier, maître en sciences de l'éducation décrit ce '*renversement copernicien*' des années 70/80 en l'expliquant lui-même avec une grande clarté :

« Vers les années 70 - 80, les congrès internationaux sur l'enseignement des mathématiques ne parlaient que de '*curriculum*' c'est-à-dire, en quelque sorte, de programme ; fallait-il placer telle question de mathématiques avant ou après telle autre ? Fallait-il enseigner telle partie des mathématiques ou non , ce que l'on appellerait maintenant le passage du savoir savant au savoir enseigné. Dans tout cela l'élève n'existait pas. »

[Cité in M. Delord, 5 avril 2000, texte pour la Société Mathématique de France.
'*Survola : Sciences de l'éducation*' <http://www.sauv.net/delord/survol.html>]

Cette remarque vaut autant dans les années 70 qu'aujourd'hui. Dans tous les congrès internationaux les didacticiens professent qu'une des pires tares de l'enseignement est le '*syllabusitis*' et plus particulièrement le '*syllabusitis trap*', c'est-à-dire la '*maladie*' qui consiste à surestimer le rôle des programmes.

Comme chacun le sait, dans les cours de récréation, '*intello*' est devenu l'insulte par excellence. Donc, en critiquant les programmes au nom de la pratique et l'abstrait au nom du concret, on risque bien vite de flirter avec des théories peu fréquentables.

Pour les nouveaux, il convient peut-être de rappeler une thèse essentielle contenu dans un ouvrage de E.-D. Hirsch, '*The schools we need*', dont la '*troisième voie*', bien qu'elle prétende s'en inspirer, ne souffle mot : parmi les six racines théoriques fondamentales* qui ont servi à justifier la dégradation de l'école figure

l'anti-intellectualisme**. Pour les plus curieux, on conseillera la lecture de la sixième partie du chapitre intitulé '*Critique of a thoughtworld*' consacrée spécifiquement à l'anti-intellectualisme. Celle-ci se termine par ces mots :

« Comme l'avait prophétisé Gramsci, '*toutes les versions de l'anti-intellectualisme*' [C'est moi qui souligne M. D.] dans le domaine de l'éducation ont des conséquences extrêmement inévitables et antidémocratiques »

Je vois que Robin vient d'écrire :

« J'ai du respect envers ceux qui se battent sur le terrain, notamment qui appliquent les programmes SLEEC ; mais attention aux querelles de chapelle et aux constructions purement intellectuelles. »

Pourquoi, en l'occurrence, opposer SLECC et le GRIP, le '*terrain*' et les '*constructions intellectuelles*' : le terrain a besoin des constructions intellectuelles et, réciproquement, les constructions intellectuelles ont besoin du terrain.

En son temps, il sera possible d'expliquer comment naquit le manuel de calcul de CP, fruit de cette collaboration.

22/06/2008
Michel Delord

* Les autres étant : le romantisme, le développementalisme, l'exception américaine et le localisme, l'individualisme et le séparatisme professionnel. Le fait de refuser de suivre des programmes précis est une combinaison des thèses de l'individualisme – '*je fais ce que je veux*' - et du localisme servant de justification à toutes sortes de pratiques individualistes tout cela dit et fait au nom d'un particularisme local.

** Voir aussi R. Hofstadter, '*Anti-Intellectualism in American Life*'. New York, 1963.

*
* *

Bonjour

Une réponse très rapide à Robin car j'ai très peu de temps aujourd'hui, réponse que j'essaierai de préciser car il s'agit, à mon sens, d'une question cruciale.

Ce que vous proposez comme " contribution même modeste à ce travail de réflexion sur les programmes" est intéressant et peut effectivement tout à fait être fait sur ce blog. Mais ce qui me semble le plus important est qu'une majorité des participants à ce blog - et des simples mais encore plus nombreux lecteurs - trouvent "naturel" et soient convaincus que la question des contenus et des programmes est la question centrale.

Je m'explique.

Si la question des programmes et progressions, bref celle des contenus, est centrale, ce qui me semble en effet le plus important est de comprendre quelles sont les raisons qui ont fait que pendant trente ans, elle a été occultée comme question centrale (non exclusive, certes mais centrale). Il s'agit donc d'une sorte de retour sur soi. Et l'on voit bien, rien qu'en regardant le débat d'hier, qu'il s'agit d'un débat actuel.

En ce sens, il s'agit donc non pas seulement de parler des programmes et des contenus, mais de combattre les raisons et les arguments, employés à l'intérieur du mouvement anti-pédagogue, qui ont servi à justifier que l'on n'en voit pas l'importance, c'est-à-dire de dégager le terrain notamment sur le plan historique et théorique pour que ces questions soient effectivement posées. Et je garantis que cela peut provoquer des débats fondamentaux sur ce blog.

Le texte de février 2007 que j'ai cité - et qui n'engage pas le GRIP comme le texte le précisait déjà - me semble, bien qu'il ne pose que quelques problèmes, une bonne base de discussion. Bien sûr, si vous avez mieux, je suis prêt à me rendre à votre avis.

MD

J'en recopie l'introduction.

Le texte complet est à <http://michel.delord.free.fr/institut-07022007.pdf>

* * * * *

Quelques éléments historiques sur le danger récurrent de l'utilitarisme

Michel Delord

Enseignant de mathématiques en Collège - Conseil d'administration de la Société Mathématique de France

Les partisans de l'instruction se retrouvent face à une conjoncture historique partiellement nouvelle. Ils sont donc confrontés aussi bien au bilan que tout courant doit faire de son activité qu'à une exigence de mise à jour et de mise au jour de leurs analyses de la situation et des tactiques qui en découlent.

Prenons un exemple de mise à jour indispensable. On dit souvent que le point de départ de la crise de l'instruction est La loi Jospin de 89. Cette théorisation, qui tient du leit-motiv, largement diffusée par des courants importants de la sociologie de l'éducation, par de nombreux politiciens, par des organisations syndicales d'enseignant, et même par la grande majorité des prétendants à la critique radicale a acquis la consistance d'un fait. C'est aussi vrai pour ses partisans que pour ses ennemis, créant ainsi un consensus objectif ; celui-ci constitue la base même de l'impossibilité de penser les problèmes réels de l'instruction² et d'entreprendre une réelle action pratique³. En réalité, la Loi Jospin de 89 ne fait qu'introduire une nouvelle inflexion à l'intérieur d'un phénomène plus profond et plus ancien. Elle ne fait qu'entériner des politiques mises en place bien plus tôt et ne pourrait exister sans elles (Par exemple, les projets d'établissements, fondement de la loi de 89, sont expérimentés depuis octobre 1982⁴, la suppression de l'arithmétique dans tout l'enseignement secondaire date de 1986, etc.).

Ensuite placer le point de départ de la crise de l'instruction en 1989 indique bien que l'on ne place pas la rupture principale au moment où les contenus sont attaqués mais à celui du triomphe des méthodes promues par les sciences de l'éducation. Plus grave encore⁵, on présente ainsi comme potentiellement positifs tous les programmes et toutes les réformes pédagogiques des années 70-80, années pendant lesquelles s'opèrent les véritables renoncements. En ce sens la focalisation de la critique sur la Loi Jospin de 89 est devenu exclusivement un frein au développement du courant partisan de l'instruction. Au moment où la discussion publique et officielle s'est déplacée, notamment sous l'influence du GRIP, sur les contenus de l'enseignement, la nécessité de « l'enseignement des quatre opérations en CP⁶ » (supprimé en 1970), la critique de la nomenclature grammaticale (1975) et la compréhension, dissoute dans les mêmes années, du rapport entre la grammaire structurale et la grammaire classique, il devient manifeste qu'il ne suffit plus pour

² A l'origine, cette partition n'est que la transposition politique des clivages internes au PS entre républicains et jospiniens au sein du mouvement pédagogique.

³ Le GRIP, seul mouvement « anti-pédagogue » à prendre la responsabilité de mise en place effective un réseau d'écoles suivant des programmes différents pour toutes les matières et de la maternelle au cours moyen, est d'autant plus sensible à ce dernier aspect.

⁴ Séminaire de Souillac placé sous la direction de Michel Crozier.

⁵ Le plus grave est que, plaçant la rupture une fois que l'essentiel est déjà fait, elle amnistie à la fois les responsables pédagogiques des grandes réformes négatives depuis les années 60 et tous les courants politiques qui les ont promues et soutenues pendant 30 ans, c'est-à-dire pratiquement tous les courants politiques en n'excluant plus que le courant Jospin, c'est-à-dire plus grand chose. Elle ne peut que plaire aux partisans du statu quo et des programmes de 2002 en leur permettant de se donner des airs de défenseurs de l'école : est-elle promue à un grand avenir comme base de l'union nationale ...la plus vaste?

⁶ C'est la formule qui est de mise mais il vaut beaucoup mieux dire la simultanéité de l'enseignement du calcul et de la numération

avoir l'illusion d'avancer - si cela n'a jamais suffi- de s'en prendre, à la manière des médias traitant les problèmes de société, à la loi de 89, à l'élève au centre ou au référentiel bondissant... Sur la base d'une connaissance des disciplines allant de la maternelle à l'université, il convient de s'attaquer en tout premier lieu aux programmes et progressions.

C'est la principale justification de l'existence du GRIP, Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes. GRIP et SLECC sont articulés. Le premier a d'abord mis en avant Savoir Lire Ecrire Compter Calculer. Cette position se justifie tout à fait puisqu'il s'agit de contrer en priorité la dégradation générale de l'enseignement primaire. Dès lors que les savoirs fondamentaux ne sont plus enseignés, il faut bien commencer par les ré-enseigner. Dès lors que les mécanismes de base indispensables ne sont plus maîtrisés, il faut bien enseigner des mécanismes et s'assurer qu'ils sont sus. Mais cela ne signifie nullement que l'enseignement doit se réduire à SLECC ni que l'enseignement des mécanismes préconisé par SLECC doit être un enseignement mécaniste, pragmatique et utilitariste, pratique explicitement aux antipodes de la pensée des fondateurs de l'instruction publique.

Ceux-ci recommandent explicitement comme « seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit, par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliquées »

Rappelons en effet que des pans entiers de ces savoirs de base, allant de la connaissance des tables d'opérations à celle des conjugaisons en passant par la maîtrise des opérations papier/crayon, n'ont plus, pendant un long temps, été considérés comme nécessaires. Des années 70 à la fin du XXème siècle on va même jusqu'à les dénoncer comme ringards et leur maîtrise comme dangereuse. Donnons-en deux exemples. En France, en 1984, on peut lire dans un texte approuvé par l'Inspection générale : « La maîtrise parfaite des " quatre opérations " effectuées sur papier n'est plus de nos jours une nécessité absolue en soi, puisque le cas échéant la machine peut jouer un rôle de " prothèse pour le calcul ". Il n'est donc pas très important d'atteindre une grande fiabilité dans l'exécution sur papier des opérations: en cas d'urgence, on pourrait se procurer pour une somme modique (quelques paquets de cigarettes) une calculette à la boutique du coin ». Aux États-Unis, en 1994, Steven Leinwand, membre de la commission fédérale d'évaluation des programmes écrivait : " En réalité, il est temps d'admettre que continuer à enseigner ces savoirs [les méthodes opératoires impliquant des calculs papier-crayon sur des nombres à plusieurs chiffres] à nos élèves n'est pas nécessaire, mais que c'est même contre-productif et carrément dangereux."

Mais il y a plus. Dans la période plus récente où cet enseignement est à nouveau reconnu comme nécessaire y compris - honteusement - par une partie de ceux qui le méprisaient auparavant, la connaissance par les élèves risque de ne pas en être assurée car on ne reconnaît plus la nécessité de les savoir par coeur, c'est-à-dire de les posséder sans avoir à les reconstruire à chaque utilisation. Le plus souvent, on assimile cette nécessité objective - savoir par coeur - d'une part à une contrainte morale et d'autre part à l'obligation, qui est bien une dérive mécaniste, de les apprendre exclusivement par coeur.

Cependant, si les orientations SLECC étaient et restent justes, on se saurait sans danger confondre ce point de départ SLECC avec le tout de la visée du GRIP.

Je ne traiterai pas ici le risque de réduction de l'enseignement à celui du Savoir Lire Ecrire Compter Calculer, c'est-à-dire à ce que nous trouverons infra dénoncé par Ferdinand Buisson sous le nom d'enseignement des rudiments. Je me contenterai ici principalement, en limitant volontairement mon propos au Savoir Lire Ecrire Compter Calculer, de mettre en lumière le danger récurrent de la réduction de l'instruction à une vision pragmatiste, utilitariste, techniciste d'un enseignement des fondamentaux réduit aux automatismes et aux compétences.

Face à ces défis, il convient donc de faire un détour par l'histoire de l'enseignement pour repérer ses tendances fondamentales afin d'éviter de prendre les circonstances immédiates d'une expérience particulière pour la direction principale du mouvement. Un tourbillon local n'indique pas la direction réelle du courant.

Michel Delord 7 février 2007

Ce texte n'engage pas le GRIP.

*
* *

Jean, reprenant un passage d'un de mes messages,

« Les limites [du mouvement dit antipédagogue] sont sévères pour ceux qui prétendaient, dans leur activisme, mettre au premier plan exclusivement la négociation avec le pouvoir politique, etc...etc... »

écrivait le 22 juin

« Dans leur "activisme" »? Rien que ça! Qui est-ce qui est donc visé? »

Comme d'habitude, je ne vise personne mais des idées et des orientations que je trouve négatives. Venons-en au fait : j'ai pu constater que, sur ce blog mais pas seulement car il s'agit d'une ambiance politique générale, on a, à mon avis, surestimé les possibilités d'action positive du pouvoir politique et en particulier du pouvoir politique en place depuis les dernières élections. Ceci explique ma phrase critiquant la « mise au premier plan exclusive de la négociation avec le pouvoir politique », phrase dans laquelle tous les mots ont leurs sens. Elle ne signifie donc pas un refus des négociations avec le pouvoir, que je pratique et que TOUS les courants pédagogiques / syndicaux pratiquent avec TOUS les ministres, même si ils organisent des grèves et une opposition dont il faudrait sonder le contenu exact. Elle signifie bien précisément la critique de la « MISE AU PREMIER PLAN EXCLUSIVE de la négociation avec le pouvoir politique » basée - logiquement - sur la surestimation des possibilités d'action de ce pouvoir. Je laisse là le débat sur le fait de savoir si le ministre fait ce qu'il fait parce qu'il le pense ou parce qu'il y est obligé, chose dont personne ne sait rien, c'est vrai pour TOUS les ministres et pas seulement le dernier. En effet, sur un sujet donné L'ON NE SAIT, AU MIEUX, QUE CE QU'UN MINISTRE A DIT sur un sujet à X, à Y, à l'Assemblée Nationale, devant ses conseillers, en privé devant un pédagogue ou un anti-pédagogue, ce qui peut tout à fait correspondre à des discours différents et personne ne peut se vanter de savoir ce que pense le ministre, d'autant plus qu'il peut, comme tout le monde penser quelque chose un jour et le contraire une semaine après. Serions-nous arrivés au niveau Zéro de Geneviève Tabouis ?

J'ai employé activisme - c'est vrai sans expliciter ce que je voulais dire - au sens de manque de conscience théorique des capacités de prévisions (notamment sur ce que serait l'évolution des prises de position du ministère) et de volonté de succès immédiat (qui conduit souvent à des victoires à la Pyrrhus). Et finalement tout à fait au premier sens donné dans le Robert, que je viens de vérifier : « *Attitude morale consistant à rechercher l'efficacité, les réalisations ; forme de pragmatisme* ». Je comprends bien que cela pose un problème puisqu'une bonne partie du mouvement anti-pédagogue et le ministre se réclament bien essentiellement de la recherche de l'efficacité et du pragmatisme : ce n'est pas mon cas, chacun prend ses responsabilités. Dans le texte cité ci-dessous, j'indiquais au contraire que le culte de l'efficacité « *Cult of efficiency* » est un des facteurs essentiels, partagé par Dewey, du pédagogisme et de la dégénérescence de l'école américaine dès les années 1920.

Si je me suis permis cette critique maintenant en juin 2008 - comme on dit dans le mouvement Freinet, on ne critique pas si on n'a pas apporté une solution - c'est que, en novembre 2007, c'est-à-dire à une époque où beaucoup entretenaient des illusions sur l'avenir [le titre 'An 01' de JPB, est quand même ... 'idyllique'], j'ai proposé explicitement une autre tactique qui ne partait justement pas de l'idée d'un succès immédiat et prenait en compte les limitations de l'action de tout ministre. J'ai proposée cette analyse de la situation et la tactique qui en découle tout d'abord à la réunion au ministère du 7 novembre 2007 puis, comme JP Brighelli, dans son compte-rendu de cette réunion, avait déformé de manière assez importante mes propos, j'avais été obligé de la ré-expliquer sur le blog.

En fait, je proposais de bien distinguer deux choses, ce qui permettait de ne pas « *mettre au premier plan exclusivement la négociation avec le pouvoir politique* », que l'on peut résumer ainsi :

I) Ce qui était au sens strict le domaine de «la négociation avec le pouvoir politique» : la réforme générale de l'école sur laquelle nous n'avons qu'un pouvoir très relatif, qui a de fortes chances de se terminer au mieux en compromis boiteux pas seulement sur les programmes et, dans le cas où par exemple on obtiendrait de 'bons programmes', rien ne peut garantir que l'appareil scolaire lui-même ne les transforme en une réforme lamentable car il est capable de transformer un élixir en jus de boudin. Si l'on limite son action à ce seul aspect de négociation avec le pouvoir politique, on est à 90% sûr que la refondation de l'école échouera et l'on pourra donc continuer à dire que « les autres » sont des méchants.

II) La mise en place d'un réseau d'écoles suivant des préconisations, notamment de programmes, dont nous sommes 'entièrement' maîtres ; l'objectif n'est pas dans l'immédiat, c'est-à-dire dans un délai de moins de 5 ans, d'avoir un nombre très fort de classes SLECC (et encore moins de conquérir une majorité) mais d'avoir atteint dans ce délai une extension qui permet de considérer ce réseau comme un modèle de référence, qui doit perdurer en étant le plus indépendant possible des limitations des pouvoirs politiques et des limitations de l'appareil scolaire, ce qui lui permet de ne pas avoir à essayer de s'adapter au niveau moyen forcément bas de l'école à un moment donné. Ceci devrait permettre, ensuite, une reconstruction de l'école.

Cette tactique

- permet une grande indépendance par rapport au ministre
- permet également à un ministre désirant une véritable refondation de l'école d'agir en toute indépendance par rapport à nous

A l'heure du bilan des rapports avec le ministère, on va bien voir si ceux qui ont affiché une identité de vue avec le ministère ou se sont affichés avec le ministre ne plombent pas le mouvement anti-pédagogue en le faisant réellement passer pour un mouvement de droite. Mais tous les espoirs sont permis pour ceux qui veulent voir du grand spectacle car l'activisme et la soif de résultats immédiats a tendance à produire non pas la continuité et le travail patient dont nous avons besoin mais une suite de mouvements erratiques souvent du plus bel effet.

24/06/2008
Michel Delord

Ce texte n'engage pas le GRIP

PS : Vous trouverez le «Rectificatif au compte-rendu de Jean-Paul Brighelli », paru le 13 novembre sur le blog dans le fil «An 01 suite et fin » à http://michel.delord.free.fr/rectif-cr_reunion071107.pdf

Il comporte trois parties et je reproduis infra celle qui concerne directement notre sujet (les autres étant les redoublements et les programmes intermédiaires). Vous pourrez constater que je m'exprime de manière extrêmement policée :

JP Brighelli a écrit

« Michel Delord s'inquiéta de savoir si la réforme projetée par le ministre serait vraiment appliquée, et appuya l'idée de passer par l'opinion publique. »

J'ai en fait avancé les éléments suivants :

- Un redressement réel, une refonte de l'école se jouent sur plusieurs décennies (La perspective du GRIP est au moins à 10/20 ans). Aucun gouvernement - et *a fortiori* aucun ministre- ne peut être assuré d'une telle longévité.

- Sur une longue durée et au cas où ils seraient capables de rompre avec une tradition au moins quarantenaire⁷, les divers pouvoirs politiques successifs peuvent être amenés à prendre des décisions négatives pour la réforme générale de l'école⁸.

- Pour tout un temps que nous ne pouvons déterminer, tout pouvoir - même éventuellement animé des meilleures intentions -, ne peut garantir que l'appareil scolaire actuel ne transformera pas même d'excellents textes de programmes et d'orientations en une réforme lamentable.

- Sous l'influence de l'enseignement délabré suivi par une bonne partie des enseignants actuels qui ont une formation disciplinaire insuffisante, une réforme générale de l'enseignement ne pourra atteindre un niveau d'enseignement suffisant avant de nombreuses années. De plus des réformes de l'ensemble du système pensées comme des succès possibles immédiats conduiront à abaisser le niveau des programmes parce qu'une fraction non négligeable des enseignants ne maîtrise pas les connaissances disciplinaires nécessaires.

En conséquence, il semble judicieux de différencier fondamentalement ce que l'on peut construire de relativement pérenne de ce qui est beaucoup plus soumis aux « aléas de la conjoncture », c'est-à-dire

- que soient nettement distinguées deux choses qui peuvent certes entretenir des rapports mais sont nullement identiques et peuvent même être contradictoires : d'une part, la réforme générale de l'école conduite par le pouvoir politique et, d'autre part les « réformes » sous forme d'expérimentations qui ont un caractère dérogatoire et, en particulier la réforme représentée par l'expérimentation SLECC+.

- que, au vu des limitations - possibles et mêmes probables - d'une réforme générale de l'école notées *supra*, l'expérimentation SLECC soit considérée avant tout comme la mise en place d'un modèle de référence, qui doit perdurer en étant le plus indépendant possible des limitations des pouvoirs politiques et des limitations de l'appareil scolaire, ce qui lui permet de ne pas avoir à essayer de s'adapter au niveau moyen forcément bas de l'école à un moment donné.

J'ai ensuite dit - et cela explicitement -, qu'il me semblait plus important que, au delà des limites dans le temps d'un gouvernement ou d'un ministre, perdure dans l'EN un organisme vivant capable d'effectuer tout le travail qui part de l'élaboration des programmes à leur mise en place pratique sous forme de progressions, de cours et de manuels plutôt que perdurent de simples mesures légales qui peuvent être contournées ou « réformées ».

Cette position n'est pas sans risques pour le retour d'une école de l'instruction, risques sur lesquels je reviendrai ultérieurement mais elle me semble les minimiser. En tout cas, elle ne soumet pas les contenus à enseigner à un hypothétique bon vouloir politique même si elle ne peut réaliser cet enseignement que pour un public réduit et dans le cadre contraignant de l'article 34 de la loi d'orientation.

Remarque du 11/11/2007 : J'ajoute simplement que si j'oppose la réforme générale de l'école conduite par le pouvoir politique à ce que j'appelle la « réforme réduite GRIP-SLECC », c'est que je ne vois actuellement que le GRIP-SLECC qui propose ce type de politique et qui semble, de par sa composition et les positions qu'il a affirmé depuis longtemps potentiellement capable de la mener.

En effet, un organisme qui vise un tel but doit, ceci dit très brièvement

a) être capable d'effectuer de manière autonome tout le travail qui part de l'élaboration des programmes à leur mise en place pratique sous forme de progressions, de cours et de manuels (C'est le 'P' de GRIP puisque la définition de programmes est le préalable à la rédaction de progressions et de cours : tout manuel sérieux est toujours conforme à un programme)

b) regrouper en son sein, pour accomplir le travail énoncé *supra*

i) des enseignants et des spécialistes de toutes les matières

ii) tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université

⁷ Remarque : il faudrait bien sûr aussi penser correctement ce que nous faisons, c'est-à-dire autrement que sous la forme de l'opposition constructivisme / républicanisme, et comprendre quel a été le poids du « retard français » par rapport au taylorisme américain. Rappelons, pour une réflexion ultérieure, deux points qui semblent complètement méconnus en France :

- le « culte de l'efficacité » est attaché dès les années 1920 à Dewey,

- sans parler de R. Hofstadter, E.D. Hirsch explique bien que l'anti-intellectualisme (« *History is bunk.* »), que partage également Dewey, est un des piliers de l'obscurantisme scolaire américain.

⁸ Que ce soit « sous la pression des faits » ou par volonté politique délibérée est secondaire mais n'est pas indifférent sauf si l'on se place d'un point de vue strictement pragmatique.

*
* *

Mes appels à réfléchir ensemble à un bilan de l'action du mouvement anti-pédagogue ces dix dernières années, c'est-à-dire de la phase qui commence au moment de la crise Allègre et à la création d'organisme comme SLL, basé sur la compréhension de ce qui a précédé cette période, ne semblent pas remporter ici un accueil enthousiaste.

Continuera-t-on à foncer sans réfléchir en se laissant entraîner par l'inertie de positions en partie fausses ?
De défaites en défaites jusqu'à la victoire finale ?

* * *

Je voudrais prendre un dernier exemple pour illustrer mon propos, exemple qui est celui de la lecture pour montrer que ce qui peut passer à l'origine pour des pinaillages révèle souvent ensuite son importance puisque toute erreur de notre part sert ultérieurement à préparer le piège dans lequel nous nous enfermons.

Pour plus de détails , consulter

- la page de mon site consacrée à la lecture

<http://michel.delord.free.fr/lecture.html> dont la citation d'introduction est :

*« Il est effectif qu'il existe un usage répandu et très ancien des expressions « méthode globale », « méthode syllabique » pour désigner sous ce terme un fatras de choses différentes et contradictoires qui n'ont rien à voir avec le sens strict de « méthode globale » et « méthode syllabique »
... On ne peut se réclamer de la précision de la langue et l'abandonner quand il s'agit de désigner les bases d'apprentissage de la langue. »*

- le texte du GRIP « La Globale et la Syllabique »

http://www.slecc.fr/sources-slecc/documents/reflexion/lecture/globale_syll_delord.pdf

La position générale des anti-pédagogues a été de penser son combat sous la forme de l'opposition 'méthode de lecture globale' / 'méthode de lecture syllabique'.

Or ,

1) Cette opposition décrit une opposition de méthodes, ce qui fait que l'on se place ainsi sur le terrain du pédagogisme, c'est-à-dire de l'ennemi, et que l'on a déjà perdu avant de commencer le débat. Alors que, en fait, il aurait fallu placer l'opposition sur le contenu à enseigner et non la méthode c'est-à-dire

i) la nature - alphabétique - de la langue d'où l'on déduit la méthode.

ii) l'écriture qui a été gravement oubliée dans ce débat -voir la citation infra qui réduit le problème à la lecture - : même d'un point de vue strictement polémique basé sur la fausse opposition globale / syllabique , il est infiniment plus facile de montrer qu'il n'y a pas d' 'écriture globale' que de montrer qu'il n'y a pas de 'lecture globale'. Pour plus de détails lire le court texte «Lecture ou écriture-lecture » :

<http://www.slecc.fr/sources-slecc/documents/reflexion/lecture/l-el.pdf>

2) Cette position est théoriquement fautive puisque, par exemple, la méthode globale véritable, même si elle n'est pas applicable en primaire (Cf les critiques faites au XIXème siècle à Jacotot) est une vraie méthode d'apprentissage de la lecture respectant le caractère alphabétique de la langue puisque, par exemple, Colette Ouzilou explique comment elle est utilisée pour les sourds. Si une méthode permet d'apprendre l'écriture de la langue, elle est obligatoirement alphabétique.

3) D'autre part , dans notre camp, l'imprécision sur le langage a fait glisser l'opposition *globale /syllabique* vers l'opposition *analytique / synthétique*, puis vers 'commencer par les mots' / 'commencer par les lettres' en prétendant que toute méthode analytique ou qui commence par les mots est en fait « globale ». Voici un exemple de ces textes :

« Il n'y a en réalité que deux méthodes possibles pour l'enseignement de la lecture et toute l'astuce des opposants au Ministre est de faire croire qu'il y a une troisième voie possible.

Soit on part de l'élément, le phonème, la lettre ou la syllabe, et on apprend à lire des mots et des textes grâce à la connaissance que l'on a des éléments : on parle alors de méthode synthétique (on fait la synthèse des éléments pour former des ensembles). C'est une méthode dont l'approche est syllabique. Cette démarche est progressive, organisée. Elle fait aller des structures les plus simples aux plus compliquées.

Soit on part de l'ensemble, le texte, le mot ou les sons complexes, et on cherche à distinguer les éléments qui les composent, par analogie sur les formes et les sons rencontrés : on parle alors de méthode analytique (on fait l'analyse des ensembles pour en trouver ses éléments). C'est une méthode dont l'approche est globale. Cette démarche est plus ou moins organisée, selon les maîtres. Certains laissent les enfants trouver tout seul, d'autres accompagnent la démarche. Certains enseignent la lecture au hasard des découvertes, d'autres ont en projet la découverte des éléments dans un ordre pré-établi. Certains utilisent des textes pris au hasard, d'autres utilisent des manuels avec des textes pré-sélectionnés pour accompagner les découvertes. L'approche globale renferme une multitude d'appellations : semi-globale, mixte, naturelle, intégrative, idéo-visuelles. »

Peu importe l'auteur dont il ne sert à rien de citer le nom puisqu'il n'est pas question de mettre en avant des questions de personne, car son opinion a longtemps été quasiment hégémonique dans le camp ant-pédagogue (on trouve la même chose dans les textes de la Fondapol) mais l'essentiel est que cette position est génératrice de confusion car elle met dans le même panier des méthodes qui permettent d'apprendre à lire et des méthodes qui ne le permettent pas :

- d'un côté

i) non seulement la méthode Schüler recommandée explicitement par F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry, mais toutes les méthodes analytiques-synthétiques, vendues à des millions d'exemplaires jusqu'aux années 50 et qui ont permis d'apprendre la lecture pendant au moins cinquante ans à la majorité des élèves français. Le fait de n'avoir que très peu de connaissances historiques n'est pas une excuse pour affirmer que toutes les méthodes ayant un côté analytique sont « globales » au sens péjoratif. [1]

ii) la méthode globale qui, tout en étant une méthode de lecture, c'est-à-dire permettant l'apprentissage de la lecture, n'est pas une méthode scolaire pour les enfants (elle serait peut-être plus adaptée à un public adulte)

- de l'autre côté, par exemple, les méthodes idéovisuelles défendues par Foucambert qui, elles, ne sont pas des 'méthodes de lecture' puisqu'elles nient la caractéristique alphabétique de la langue.

4) Le fait de désigner l'ennemi - c'est-à-dire essentiellement les partisans des méthodes idéo-visuelles - sous le vocable de partisans de la méthode globale permet à ceux-ci de se cacher derrière la renommée d'une méthode qui est alphabétique et de se défaire en montrant à juste titre que la méthode globale a été très peu employée. Cette attitude a donc eu comme principal effet de permettre aux idéovisuellistes de ne pas être perçus par les instituteurs qui ont une position 'intermédiaire' et par le grand public comme les véritables ennemis de l'apprentissage de la lecture. On peut très bien comprendre pourquoi ils ont accepté le débat sur ce terrain et aussi pourquoi tous ceux qui voulaient, pour des raisons diverses, éviter les vagues - et donc permettre qu'une partie de l'idéovisuellisme se conserve dans les méthodes fonctionnelles - l'ont également accepté (Voir les discours de G. de Robien à l'AN dès décembre 2005. Bien sûr, GdR ne connaissait pas la question et ce sont ceux qui ont écrit ainsi ses discours qui portent la responsabilité essentielle ; je ne parle pas ici non plus du fait que ces derniers n'abordaient pas la question de la maternelle pour des raisons également variées)

* * *

Quelques années après, où en sommes-nous ?

Xavier Darcos "Je ne suis pas le ministre des méthodes, mais celui de l'évaluation des résultats des élèves."
Le Monde du 24.10.07.

Le courant anti-pédagogue, au lieu de centrer le débat sur les contenus (caractère alphabétique de la langue, importance de l'écriture), l'a présenté comme un débat sur les méthodes tout en prétendant par ailleurs qu'il ne fallait pas discuter des méthodes : le pouvoir, qui n'aime pas les vagues, a aussitôt foncé dans la brèche en disant qu'il ne prendrait pas position sur la lecture car c'était une question de méthodes, le ministre n'étant pas le ministre des méthodes.

Mais d'un autre côté, le mouvement antipédagogue, qui a été incapable de poser le problème de la lecture en tant que contenu d'enseignement, s'est rabattu sur une position pragmatique qui converge en fait vers ce que le couple Philippe Joutard / Claude Thelot appelait la '*culture de l'évaluation*' [2]: on juge l'enseignant à ses résultats, ce qui introduit d'ailleurs une confusion qui sera néfaste – notamment pour l'enseignant : double-bind ?- entre l'appréciation que l'on peut porter sur le travail de l'enseignant et celle que l'on peut porter sur la valeur d'un curriculum et des progressions qui lui correspondent.

Mais le plus important n'est pas là : à partir du moment où l'on fait l'impasse sur le contenu de ce qui est enseigné sous le nom de lecture, on fait semblant de croire que les tests et autres évaluations sont des tests '*objectifs*' qui sont indépendants de la conception que l'on se fait de la lecture. Or il n'en est rien - le contenu des tests qui correspondent à une vision centrée sur la lecture ou sur l'écriture-lecture ne sont pas équivalents - et l'on verra que le 'raccourci' qui évite un débat immédiat sur ce qu'est la lecture par peur de provoquer une crise provoquera une crise bien plus forte lorsque cette crise éclatera non pas directement mais comme crise sur le contenu des évaluations.

24/06/2008A

Michel Delord

Ce texte n'engage pas le GRIP.

[1] Mais cette position théoriquement fautive a eu d'autres conséquences : comme il était admis comme vrai que toute méthode ayant un aspect analytique était « honteusement globale » et que Ferdinand Buisson et tous les créateurs de l'instruction publique recommandaient de telles méthodes, les défenseurs de la problématique globale / syllabique en ont déduit que c'était les créateurs de l'instruction publique qui étaient les créateurs du pédagogisme dans le domaine de la lecture. Mais il y a plus : comme le débat sur l'enseignement s'est focalisé à tort pendant tout un temps sur les méthodes de lecture, les défenseurs de l'opposition globale / syllabique ont déduit leurs conceptions pédagogiques générales exclusivement du domaine étroit de la lecture en refusant tout ce qui pouvait être une intuition enfantine passant par le côté analytique des méthodes, puisque ce côté intuitif était pensé - horreur - comme 'constructiviste'. Ils en sont arrivés bien évidemment à dire que le texte fondateur de la pédagogie de l'instruction publique - le chapitre méthode de l'arrêté du 27 juillet 1882 - , texte fondateur non seulement de la pédagogie de la lecture mais de la pédagogie de toutes les matières était lui-même ... pédagogue ou constructiviste. Et c'est pourquoi vous n'avez jamais vu comme référence positive dans aucun livre ni aucun article du courant anti-pédagogue le passage suivant puisque recommander que « *Le maître ... conduise, par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits, à découvrir ... les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliquées* » sent vraiment le souffre constructiviste :

« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit, par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliquées. »

Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques

<http://s.huët.free.fr/paideia/textoff/ferry2.htm>

[2] Le GRIP s'est engagé à ce que les enseignants du réseau SLECC fassent passer les évaluations officielles mais il fera aussi faire à ses élèves des 'compositions' et l'important sera de montrer le rapport entre les deux formes d'évaluation. Cf., Septembre 2004, '*A propos de l'évaluation sixième 2004 : Quelques recettes bureaucratiques pour positiver l'échec ... et couler les opposants*' <http://michel.delord.free.fr/promo.pdf>