

I bis – Consensus ... praticien - 1

A) Consensus praticien : R. Goigoux, J.-P. Brighelli, C. Lelièvre

2006, 4 janvier : Roland Goigoux et les antibiotiques

2013, 11 octobre : Jean-Paul Brighelli et les baguettes de pain

2013, 11 octobre : Claude Lelièvre et « les enseignants au moins comme métier d'origine »

B) Inutilité patente du praticien, avec un bonus

Petit retour en arrière historique, la réforme des années 70

Un exemple : les quatre opérations en CP

Bonus : plus de praticiens, plus d'expérimentations

* *

*

A) Consensus praticien : R. Goigoux, J.-P. Brighelli, C. Lelièvre

2006, 4 janvier

Roland Goigoux et les antibiotiques

Roland Goigoux - qui n'était certes pas le premier à employer cet argument - nous disait déjà dans « *La syllabique, c'est pas automatique* »¹

« Quelques jours avant les congés de Noël, un slogan a fleuri dans les écoles primaires : "*La syllabique, c'est pas automatique ; parlez-en à votre instit !*" Un slogan qui traduit la colère grandissante des enseignants de l'école primaire devant le mépris affiché à leur égard. Quand une campagne de santé publique est lancée, sur les antibiotiques par exemple, le premier interlocuteur proposé aux français est le médecin généraliste. »

Et Roland Goigoux avait bien raison. Je regarde la télé, j'écoute la radio, je lis des journaux depuis des années - et même avant la victoire des néozultra libéraux - et je peux affirmer que R. Goigoux décrit bien ce processus médiatique : si une campagne de santé publique est menée sur les antibiotiques, la petite lucarne - qui prend maintenant une taille considérable et peut même être « 3D » - donne la parole au médecin généraliste. On comprend donc bien que, à la télé, c'est-à-dire là où « ce que l'on vend à Coca-Cola est du temps de cerveau humain disponible », le praticien est LA référence. Ce qui n'est pas anormal puisque que si la première génération des « grands économistes du marché » comme Adam Smith ou Ricardo, a eu un rôle non conformiste en apportant une critique des sociétés corporatistes, ses successeurs au XX^e siècle ont maintenant des vues essentiellement conformistes et donc *pratiques*. Mais ce que fait Roland Goigoux ne consiste pas seulement à décrire l'importance du praticien dans le « traitement de l'information », il valorise - certes implicitement et donc sans l'argumenter - cette importance du praticien.

2013, 11 octobre

Jean-Paul Brighelli et les baguettes de pain

Je disais plus haut que Roland Goigoux n'était pas le premier à employer cet argument. Il n'est pas le dernier non plus puisque Jean-Paul Brighelli nous disait, pas n'importe où mais dans le bandeau-titre de son texte *Le nouveau machin de la rue de Grenelle*² : « *Pas un enseignant en exercice n'a été nommé au Conseil supérieur des programmes. Pour Brighelli, le signe qu'il n'y a rien à en attendre, hormis le pire* » et précise dans le texte « *Pas un seul enseignant en exercice. Pas un. Ni instituteur, ni professeur* ». Mais il faut reconnaître qu'il innove. R. Goigoux nous instruisait à propos du rôle du médecin généraliste et des antibiotiques, J.-P. Brighelli nous instruit du rôle de la boulangerie et des

¹ Roland Goigoux, *La syllabique, c'est pas automatique*, 4 janvier 2006
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/contribs_goigoux2.aspx

² http://www.lepoint.fr/in-vites-du-point/jean-paul-brighelli/programmes-scolaires-le-nouveau-machin-de-la-rue-de-grenelle-11-10-2013-1742657_1886.php

baguettes « *Imaginez que vous composiez une Commission sur la réforme de la baguette de pain sans inviter un seul boulanger...* »

Essayons de prendre au sérieux les arguments de J.-P. Brighelli³. Puisqu'il regrette qu'il n'y ait « pas un enseignant » serait-il satisfait si le spécialiste de « l'écriture globale » en maternelle, je veux dire Bernard Devanne, enseignant qui enseigne et que j'ai cité plusieurs fois sur ce fil⁴, était nommé au Conseil supérieur des programmes ? Je crois que non. Mais alors cela signifie que la question n'est pas de savoir si oui ou non, le futur membre du conseil est un « praticien ». Mais alors pourquoi employer cet argument ?

Cette problématique est récurrente et le même type de question s'était posé lors de la rédaction de la pétition pour la refondation de l'école. J'avais déjà été obligé à cette époque de demander la suppression d'une phrase qui disait quelque chose du type « *La formation des enseignants sera confiée à des enseignants expérimentés* » puisque là-aussi on peut tout à fait dire que Bernard Devanne est non seulement un enseignant qui enseigne mais qu'il est en plus expérimenté.

2013, 11 octobre

Claude Lelièvre et « les enseignants au moins comme métier d'origine »

Donc LA référence, c'est le praticien, et même le praticien expérimenté. Et même selon certains, pour être de bon conseil on doit y ajouter le fait d'être « devant une classe »⁵. Les conseils d'un praticien même expérimenté ne sont-ils valables que s'il est « devant sa classe », c'est-à-dire que ses conseils sont douteux pendant la nuit, pendant le week-end, et surtout s'il est la retraite même simplement depuis quinze jours ? Les séances du CSP vont-elles se tenir dans des salles de classes pour que les paroles des praticiens soient validées par le fait qu'ils continuent à faire cours pendant qu'ils parlent ?

La mode est donc à la défense du praticien, et qui plus est du praticien expérimenté : parmi les « pédagogistes » personne n'a émis en son temps d'objection au raisonnement de Roland Goigoux et, coté « antipédagos », je ne vois que des louanges adressées au texte de J.-P. Brighelli. On peut donc supposer

- que cette opinion fait partie du consensus
- que je peux donc me permettre, sans risquer de détruire l'école et de démoraliser tout ce bon peuple qui croit aux praticiens, d'émettre quelques opinions contraires à cette pensée unique que les républicains - à la JPB par exemple mais pas seulement - détestent lorsqu'on la présente sous ce nom mais qu'ils adorent lorsqu'elle se présente sous la forme populaire du « rassemblement de tous les français au nom du bon sens pour une cause qui dépasse tous les clivages ».

Quoi qu'il en soit et comme autant les « antipédagos » que les « pédagos » soulevaient le lièvre du praticien, Claude Lelièvre prend son habit de pompier et éteint le feu. Il est l'auteur d'un article sur son blog Educpros, article intitulé « Le conseil supérieur des programmes : enseignants, enseignants-chercheurs et agrégés »⁶. On y lit - les passages ont été mis en gras par l'auteur -

On remarquera aussi que la présence d'enseignants (au moins comme métier d'origine) est très forte puisque les seules exceptions à cet égard sont les deux nommés du Conseil économique, social et environnemental

³ Je ne m'étends pas sur le reste de l'argumentation de JPB : « *Il en est de cette commission comme de la Grande Consultation voulue il y a un peu plus d'un an par Vincent Peillon : au vu des membres convoqués, on sait ce qui sera décidé. Et ce qui sera décidé n'ira pas dans le bon sens.* » Si l'on doit connaître l'identité des « membres convoqués » pour savoir « ce qui sera décidé », cela signifie-t-il que JPB croit que les membres du CSP vont avoir une attitude indépendante des gouvernements et de l'appareil scolaire ?

⁴ Notamment :

<http://education.blog.lemonde.fr/2012/03/15/ciel-il-y-en-a-qui-naiment-pas-le-consensus-en-education/#comment-3207>

<http://michel.delord.free.fr/devanne.html>

⁵ Voir par exemple sur Neoprofs : « Conseil Supérieur des Programmes : Claude Lelièvre insiste sur la "très forte présence d'enseignants" en son sein » * avec la remarque - volontairement comique ? - « Prof ce n'est pas une identité, c'est un métier, lorsque l'on ne l'exerce plus...on n'est plus prof!!! ».

* <http://www.neoprofs.org/t66213p20-conseil-superieur-des-programmes-claude-lelievre-insiste-sur-la-tres-forte-presence-d-enseignants-en-son-sein>

⁶ <http://blog.educpros.fr/claudelelievre/2013/10/11/le-conseil-superieur-des-programmes-enseignants-enseignants-chercheurs-et-agreges/>

(Marie-Aleth Gard, photographe de formation ; et André Leclercq, qui a mené une carrière de dirigeant sportif), le député PS Luc Belot (qui a occupé plusieurs fonctions dans le milieu associatif), Agnès Van Zanten (sociologue) et la vice-présidente du CSP, Anny Cazenave (chercheuse au Laboratoire d'études en géophysique et océanographie spatiales). **Soit seulement cinq « exceptions » sur dix-huit membres.**

Ouf, le nouveau CSP est plein de praticiens...

B) Inutilité patente du praticien, avec un bonus

Petit retour en arrière historique, la réforme des années 70

Dans la grande réforme des années 70, on a fondamentalement bouleversé l'enseignement primaire, et en particulier son début, sur deux points. « On a introduit », cités ici par ordre d'importance pour leurs effets, i) « *les maths modernes* », ii) « *la linguistique* ».

Les trois paires de guillemets indiquent qu'il s'agissait de la manière dont la réforme a été présentée. Mais au sens propre on ne peut introduire explicitement à ce niveau, si les mots ont un sens, ni la « théorie de ensembles » ni la linguistique. Et si on le fait cependant - c'est ce qui s'est passé -, cette tentative d'introduction produit chez les élèves un combiné d'incompréhension et de simulation de compréhension qui se traduit par l'emploi formel d'un vocabulaire savant⁷, situation dans laquelle il suffi(sai)t de s'appuyer sur la confusion des termes pour poser des questions ou des exercices qui permett(ai)ent d'obtenir de bons résultats.

On ne peut que constater l'incapacité du corps enseignant et des intellectuels censés connaître ce domaine à faire dans les années 70 une critique globale efficiente des nouveaux programmes et de la conception qui les soutenait.

La principale critique faite fut, sous diverses formes, de reprocher aux programmes d'être trop théoriques et ne pas convenir « au terrain ». On a eu pléthore d'arguments populistes-praticistes du type « *C'est encore des trucs de parisiens* », « *Ils n'ont jamais vu un élève* ». R. Brissiaud et JP Brighelli ont donc des parents. Mais ces arguments étaient d'ailleurs faux puisque par exemple le plus célèbre défenseur des maths modernes / ensuite créateur de la nouvelle didactique des mathématiques, Guy Brousseau, première médaille Klein - titre mondial pour ses 50 ans de travaux -, était un instituteur tout à fait bon teint. Mais la base et les « vrais tatoués du terrain » qui reprenaient, fiers comme Artaban, ce genre d'arguments en se croyant non conformistes ne se rendaient pas compte qu'ils renforçaient en fait ce que Rudolf Bkouche appelle la phase activiste⁸ empruntée par les défenseurs des maths modernes lorsqu'ils en ont fait une fausse critique, celle qui aboutit à la création de la didactique nouvelle des mathématiques. Comme je l'ai expliqué plusieurs fois, mais il n'est de bonne pédagogie que de répétition, ce refus/incapacité de s'attaquer au contenu théorique enseigné et aux programmes - généralement par méconnaissance de la discipline - et la limitation de la critique à celle de la pédagogie et à la « pratique enseignante » n'avaient pas que des ennemis, c'est le moins que l'on puisse en dire. Ne pas attaquer les programmes revenait à laisser tranquilles la hiérarchie et la haute hiérarchie qui avaient eu cependant un rôle central et en particulier les corps d'inspection qui avaient conçu les programmes et qui en vérifiaient l'application. Et ne pas s'opposer à l'inspection convenait aussi bien à la hiérarchie qu'à la quasi-totalité des enseignants : ce ne sont pas des foudres de guerre et la plupart cherchent essentiellement à passer le prochain échelon au choix, ce qui dépend trop de la bonne volonté de l'inspecteur pour qu'on lui affirme que l'on ne suit pas les programmes⁹. Mais cette

⁷ Du point de vue « de l'apprendre à apprendre », les élèves ont ainsi appris pratiquement que les mots n'ont pas de sens, ce qui permet non seulement de réduire de bonne foi toute discussion un peu précise à du pinaillage, mais est plus que compatible avec l'assurance que l'on peut parler de quelque chose sans rien y connaître. Ceci est à son tour une excellente préparation pour un objectif central de l'ascenseur social : accéder aux grandes responsabilités managériales - ou toute réalité n'est perçue fondamentalement que sous la forme de sa valeur marchande - ou politiques pour lesquelles le concours d'entrée de l'ENA valorise le fait d'être capable, en quelques heures, d'écrire un discours sur un sujet inconnu.

⁸ Rudolf Bkouche, *L'enseignement scientifique entre l'illusion langagière et l'activisme pédagogique*, 1992.

http://michel.delord.free.fr/rb-illu_activism.pdf

⁹ Je suis bien obligé de dire ici que, à part moi qui ait dit publiquement que je ne suivais pas les programmes depuis ma première année d'enseignement en 1975 jusqu'à ma retraite, je n'ai vu personne faire la même chose sous diverses justifications plus ou moins honteuses sur lesquelles je reviendrai.

position de non-critique des programmes, ou la limitation de celle-ci à des questions de forme - ils sont trop théoriques - ou de défaut d'application pratique, en blanchissant les appareils, justifiait aussi à l'appareil d'avancer deux nouvelles thèses qui ont fait fortune. En affirmant que s'il y a un problème, ce ne sont pas les programmes et progressions qui sont en cause, c'est leurs applications, on produit et justifie les deux thèses suivantes :

- il faut s'adapter au profil pédagogique de l'élève et faire de la pédagogie de projet
- il faut s'adapter aux conditions locales, ce qui rend donc tout aussi indispensable le projet d'établissement,

c'est-à-dire que l'on se donne les meilleures conditions pédagogiques possibles pour que les élèves puissent enfin apprendre que $2+2=5$, ou mieux, qu'ils le découvrent par eux-mêmes.

Il est bien évident qu'il faut adapter son cours aux capacités des élèves. Et encore ce principe n'est « vrai » que si, pour des raisons extra-pédagogiques, on n'a pas fait volontairement passer dans une classe des élèves qui n'ont massivement pas les prérequis nécessaires pour suivre avec profit le cours. Mais si les programmes imposent l'impossible, c'est-à-dire des choses du type enseigner $2+2=5$ ou enseigner, qui plus est de manière explicite, la conception axiomatique des mathématiques à l'école primaire, il est tout aussi évident qu'il y aura un certain nombre de difficultés qui ne seront pas résolues si l'on se limite à la question de l'application des programmes sans toucher à leurs contenus.

Un exemple : les quatre opérations en CP

Prenons-en un exemple fondamental, la question des « quatre opérations en CP », c'est-à-dire la nécessité initiale de l'apprentissage simultané de la numération et du calcul. Cette question est fondamentale aussi bien pour les partisans des « quatre opérations en CP » que pour les opposants à cette thèse. Les rédacteurs des programmes de 1970 et l'APMEP qui a la position de pointe dans la mise en place de la réforme des maths modernes prétendent que *on peut enseigner la numération de 1 à 99 dans le système décimal de position en ne connaissant que l'addition ET en interdisant explicitement toute utilisation explicite ou implicite de la soustraction, de la multiplication et de la division.*

C'est une aberration : pour s'en rendre compte, il ***suffit*** de remarquer que « comprendre ce qu'est le nombre 34 » veut dire comprendre que 34 signifie 3 fois 10 plus 4, ce qui inclut bien une utilisation de la multiplication.

La conception de l'apprentissage de la numération est une question fondamentale. Les arguments fondamentaux pour s'opposer à « la vision 1970 de cet apprentissage » - et l'on doit bien commencer par ces arguments là - sont des arguments dont la compréhension ne nécessite ni un avis qui ne pourrait être délivré que par un praticien ni un savoir pédagogique quelconque. Cette compréhension ne demande que des connaissances disciplinaires. Rajoutons que ces connaissances ne sont pas d'un niveau très élevé et sont donc accessibles à un large public comme on peut le constater sur l'exemple donné et comme on pourra le constater quand je montrerai également que les quatre opérations sont indispensables pour l'apprentissage de la numération.

J'ai bien dit « Il suffit ». Il n'y aucune nécessité de faire référence à l'expérience d'un praticien.

Mais me direz-vous, avec ça, on ne va pas très loin pour « faire cours en face des élèves ».

Exact. Mais,

- on ne va peut-être pas très loin mais, on ne part pas à contresens.

- cette position remet suffisamment en cause la problématique de la réforme de 70 pour que la stricte et seule observance de la nécessité des 4 op en CP « aurait pu éviter les programmes 70 », et ce n'aurait pas été un mince résultat.

- au lieu des formules lénifiantes des partisans exclusifs des contributions positives, il faut dire qu'une contribution négative comme l'analyse critique des programmes de 70 est ce qui permet d'ouvrir, ce coup-ci positivement, le champ conceptuel permis par la compréhension de la nécessité de l'apprentissage simultané de la numération et du calcul

- si un courant pédagogique - ou un enseignant - prétend pouvoir faire un « bon cours » hors du respect d'un certain nombre de principes de nature essentiellement disciplinaires, principes fondamentaux indispensables à posséder, principes nécessaires même s'ils sont insuffisants, si ce même courant ne précise pas explicitement que son premier travail est de formaliser ces principes même si cela ne fait aucunement avancer dans l'immédiat le travail de praticien « en face des élèves » et peut même le retarder, on peut dire que non seulement ce courant a une attitude démagogique mais que, un jour ou l'autre si ce n'est déjà fait, il s'opposera à la qualité disciplinaire de l'enseignement.

- enfin, l'objectif principal est-il de « faire cours en face des élèves » ? Pour qui et pour quoi est-ce « principal » ? C'est certes l'objectif principal de l'enseignant qui rentre dans sa classe mais il n'y a aucune raison de le confondre avec l'objectif « Refonder l'école » et de lui donner actuellement, implicitement ou explicitement la priorité. Par contre, il y a un moment, *qui n'est pas arrivé*, à partir duquel le rôle du praticien devient essentiel dans la refondation de l'école. Ce moment est déterminé justement par le fait que l'on a traité les questions fondamentales qui ne demandent pas de recours « direct » à la pratique. Je souligne « direct » car la consultation des œuvres du passé - indispensable à part pour ceux qui croient qu'ils vont tout inventer - est un recours, mais indirect, « à la pratique ». Et tant que les « partisans de la primauté actuelle de la pratique » - qu'ils soient eux mêmes praticiens ou non - ne comprendront pas la nécessité absolue et prioritaire d'un travail sur les thèmes qui ne sont pas « pratiques » au sens entendu plus haut, ils retarderont justement le moment où leur collaboration qui est nécessaire actuellement (mais plus pour poser des questions que comme « pratique positive ») deviendra essentielle et primordiale.

Pour compléter ce qui est dit *supra*, on peut ajouter, d'une manière plus générale et pour ce qui nous intéresse ici, que *le critère de « fondamentalité » d'un argument, surtout lorsqu'il relève d'un domaine fondamental, est justement qu'il appartient au domaine disciplinaire de référence* et, ce qui est d'ailleurs logique, +ne dépend pas+ ou dépend le moins possible de l'art du praticien, c'est-à-dire la manière dont il est mis en pratique et donc dans un certain sens de la pédagogie.

Une remarque pour finir : pour un autre sujet fondamental - l'apprentissage de l'écriture-lecture - , on a un principe qui joue un rôle équivalent, fondamental et qui demande ni avis du praticien ni « expérimentation scientifique ». On peut dire sans aucun risque d'erreur que toute prétendue méthode d'apprentissage d'une langue alphabétique qui explique que le décodage et la combinatoire sont des obstacles à l'apprentissage de la lecture doit être rejetée. Une objection ?

Bonus : plus de praticiens, plus d'expérimentations scientifiques

En se plaçant au niveau de « la raison »¹⁰ et de l'analyse disciplinaire, on se débarrasse, sur cette question, de la nécessité de l'avis prioritaire du praticien. Mais on se débarrasse aussi, ++pour un domaine certes réduit mais essentiel ++, de la susdite « nécessité de l'expérimentation scientifique ».

En plusieurs sens, « on n'a pas besoin » d'expérimentation pour montrer que « l'on ne peut pas enseigner la numération sans connaître la multiplication » :

-On n'en a pas besoin parce que l'on sait, hors de toute expérimentation pédagogique, que c'est impossible. Et si l'on a le moindre doute sur l'effet négatif possible d'une expérimentation, on ne la fait pas.

-On n'en a pas besoin car, en quelque sorte, c'est déjà fait. Depuis 40 ans on expérimente à très grande échelle l'enseignement de la numération en n'enseignant ni la multiplication ni la division.

- Plaçons-nous au niveau *pratique* si recherché. On ne peut pas réaliser une telle expérimentation, au moins à mon sens, parce que je ne vois pas ce que pourrait-être un « protocole scientifique » prouvant qu'il est impossible « d'enseigner la numération sans enseigner les quatre opérations ». Et là, j'engage les amateurs de contributions positives à montrer que je me trompe et à exhiber pratiquement un tel protocole.

*
* *

¹⁰ Je sais que la raison a des limites, mais pour atteindre les limites de la raison, il faut au moins l'employer.

Donc, si l'on résume la situation : le traitement de la majorité des questions fondamentales relevant de l'instruction et nécessaires pour refonder l'école primaire - et il faut d'abord refonder l'école primaire -, ne nécessite ni l'avis des praticiens ni l'organisation de quelque expérimentation pédagogique que ce soit. Prétendre le contraire revient à mettre au premier plan la pédagogie et non le contenu disciplinaire et ce au moment où, de plus, quarante ans de réforme ont abouti à une baisse de niveau disciplinaire des élèves qui touche depuis un certain temps aussi les enseignants qui sont d'anciens élèves.

Bien sûr, dans cette phase de refondation, les praticiens, les parents, les expérimentateurs, les cul-de-jatte, les scieurs de long, les orfèvres, les enseignants, etc ont non seulement le droit mais l'obligation morale de donner leur avis mais s'ils le font, ce n'est pas en tant que catégorie sociale particulière, ce qui reviendrait à prôner une vision corporatiste et ce notamment en développant le culte du spécialiste au détriment du développement de la culture générale. Et toutes les « catégories sociales » ont tout à fait la possibilité de le faire puisque en matière disciplinaire principalement en maths et en Français, ils ont atteint - ou devraient avoir atteint- en majorité un niveau d'enseignement secondaire minimal. S'ils n'ont pas ce niveau, la première tâche - pas la seule mais la première - des « refondateurs de l'école » est de travailler à le leur faire acquérir pour que, notamment, disparaisse au moins dans certaines couches sociales l'idée que l'on peut parler de n'importe quoi sans rien connaître au sujet. Bien sûr, le public prioritaire pour que l'école cesse son rôle nuisible est le public enseignant.

Juste une remarque : ce que je demande n'est pas de remettre tous les adultes à l'école pour refaire le cursus mais simplement leur donner les armes théoriques qui leur permettent de comprendre les bases théoriques de la refondation de l'école, c'est-à-dire comprendre que l'on ne peut apprendre la numération sans référence à la multiplication, que prétendre apprendre une langue alphabétique en considérant que la connaissance du décodage et la combinatoire sont des obstacles à la compréhension est une foutaise...

Bien sûr, ce que je recommande ici n'est nécessaire que pour ceux qui pensent qu'il faut, au sens fort, refonder l'école. Tous les autres considèrent - et c'est logique de leurs points de vue – que tout ce dont je parle n'est que pinaillage d'intello et qu'il faut s'intéresser à ce qui se fait sur le terrain et retrousser ses manches.

Et Maryline Baumard, qui ne m'a pas lu, c'est sûr, vient de leur apporter sa petite contribution commentée ainsi dans la revue de presse des CRAP

Se mobiliser plutôt que déplorer

Maryline Baumard, journaliste spécialisée sur les sujets d'éducation au *Monde*, rejoint sensiblement ces constats et souhaits dans son livre « La France (enfin) première de la classe » dont Claude Lelièvre fait la [recension sur son blog](#) [...]. [Ce livre] est en effet de nature à "secouer le cocotier", mais non pas dans le sens de la "déploration" (comme on le voit le plus souvent), mais dans celui de la "mobilisation" (ce qui est indéniablement plus rare). ».

« Arrêtez les pleurs et les critiques. Retrousser vos manches. Pour une France qui gagne. »
C'était de Pétain, de Maurice Thorez, de de Gaulle, du Petit Nicolas (Sarkozy) ou du Grand Arnaud (Montebourg) ?

La suite « I bis – Consensus ... praticien – 2 » sera consacrée essentiellement à deux choses
- Montrer explicitement ce que signifie « Apprendre la numération sans aucune référence à la multiplication » et a contrario montrer l'utilité de faire le contraire (Et comment le faire)
- revenir en général sur le « consensus praticien »

5 novembre 2013
Michel Delord