

On peut constater également qu'il y a un consensus absolu sur la nécessité d'enseigner, suivant les niveaux, l'histoire, la morale (républicaine bien sûr) et l'économie. On peut également douter pour un tas de raisons de la valeur positive de cette nécessité qui fait consensus de la droite à l'extrême gauche. Cette remise en cause, ou même le simple examen de la question, devrait intéresser également des « vrais fondateurs ». On peut constater que, jusqu'à maintenant, ils n'ont pas trouvé, non plus, que cette question était digne d'intérêt.

Donc la suite comprendra, au minimum car je pense que d'autres sujets - par exemple l'esprit de secte - vont s'ajouter, dans l'ordre de parution prévu et qui va varier, en :

I-Nécessité du lycée ?

II-Nécessité de la maternelle ?

I bis – Consensus ... praticien - 1

I bis – Consensus ... praticien - 2 [A paraître]

I ter - Réponse à Guy Morel : A propos des « 4 opérations en CP »

I quater – Esprits de chapelle

III- Faut-il enseigner l'histoire, la morale et l'économie ? [A paraître]

IV-Conclusion consensuelle ? [A paraître]

PS : Parmi ceux qui font quelques critiques au système et aux programmes actuels, j'ai mentionné Rémi Brissiaud auquel il faut ajouter Roland Goigoux. Ils ont en commun

- d'avoir pu accéder à des responsabilités universitaires grâce à leurs approbations des « réformes de 70 » - *c'est moi qui les nomme ainsi, MD*
- d'avoir ensuite lancé une critique d'une partie des « thèses-filles des réformes de 70 » - *c'est moi qui les nomme ainsi, bis MD* - lorsque les conséquences en sont devenues trop palpables et grossières.

Rémi Brissiaud s'est par exemple élevé, au moment des projets de programmes de 1999, contre la réduction de la connaissance de la division à la main en CM2 à la seule division d'un nombre à maximum deux chiffres par un nombre à un chiffre lorsque le dividende était inférieur à 10 fois le diviseur. Autrement dit, la division de 37 par 3 devenait hors programmes du primaire. Et cette position aurait été très gênante pour ceux qui disaient à l'époque que le niveau en calcul montait...

On peut constater également que Roland Goigoux s'est opposé aux formes les plus grossières de la méthode idéovisuelle à la Foucambert/ Charmeux.

Mais on peut remarquer que tous deux semblent bien vouloir montrer et démontrer qu'il faut, comme le dit explicitement *maintenant* Rémi Brissiaud, « débattre en héritiers de 70 ». Et pour défendre cette problématique, il est normal qu'ils justifient les thèses pédagogiques de 70 en critiquant les thèses de l'école précédentes. J'ai déjà donné quelques exemples de références historiques au minimum non pertinentes pour ne pas dire aberrantes données par R. Goigoux et Rémi Brissiaud mais il est très utile de compléter ce travail dans la conjoncture qui se met en place et dans laquelle les positions de ces deux auteurs devraient être déterminantes.

On verra ainsi si les positions de R. Brissiaud et R. Goigoux sont « scientifiques » comme ils le disent où si elles limitent la « défense de la vérité » à ce qui est compatible i) théoriquement avec le sauvetage de la globalité des thèses de 70, et ii) pratiquement et politiquement avec le sauvetage de l'appareil pédagogique universitaire et hiérarchique. Après *SLL - Sauver les Lettres* -, voici *SLM* -, *Sauvez les Meubles* - ?

I-Nécessité du Lycée ?

Je prévois une objection du lecteur : la réforme [notamment du lycée, MD] dont je viens de décrire les grandes lignes est-elle réaliste, serait-elle réalisable ?

Je réponds honnêtement : non, elle ne l'est pas. Pour la réaliser, il faudrait bouleverser les programmes du secondaire (surmontant la résistance des enseignants, toujours opposés à tout changement), complètement modifier le contenu des examens (baccalauréat, concours universitaires), transformer la mentalité des professeurs de mathématiques et, pour cela, modifier considérablement leur formation universitaire, etc. Et, même si l'on réussissait à effectuer simultanément toutes ces réformes, il n'y a aucune raison de croire qu'un tel bouleversement ferait fonctionner efficacement le système éducatif actuel.

Alexei Sossinsky, Professeur honoraire à l'Université libre de Moscou

Texte tiré de « *Mathématiques appliquées à l'école ? Ah, non !* », publié dans le dossier « Réparer l'enseignement des mathématiques » in *Commentaires* N° 138, été 2012.

Puisque Luc Cédelle parle du pédagogisme je voudrais rappeler que le mot pédagogisme - disons au sens politique - désigne dans les années 70, et de la part de mouvements politiques qui « se disent révolutionnaires et ne croient donc pas aux réformes », les thèses qui prétendent que l'on pourra obtenir une bonne école ou une bonne société simplement en améliorant la pédagogie et sans bouleversements sociaux plus larges. Je serais antipédagogue en ce sens, car - par exemple - je ne pense pas, s'il ne l'a jamais permis, que le « système politico social » permette depuis au moins la guerre de 14 la mise en place d'un « bon enseignement secondaire »³.

Je ne suis pas le seul à avoir ce type d'idées. Elles ne font plus partie du discours politique dans lequel on ne les évoque au mieux que pour les rejeter comme irresponsables et inadaptées. Elles étaient cependant majoritaires dans les courants progressistes d'avant les années 30. La victoire idéologique totale du stalinisme dans le mouvement ouvrier au cours des années 30/40 a non seulement fait disparaître ces idées dudit paysage politique mais a également abouti à ce que les positions considérées comme progressistes - *de gauche* quoi ! - en soient le contrepied exact. Une autre raison fondamentale pour aller voir ces positions disparues des mouvements progressistes d'avant les années 30 est la suivante : dans la mesure où une partie des commentateurs commencent à dire que le système social et politique régresse, notamment parce que la crise actuelle est la plus grave depuis 1929, vers les positions de « l'avant Welfare », il est sûrement utile d'aller voir les positions qui existaient avant le Welfare et au XIX^{ème} siècle. Or, par exemple, les positions du stalinisme classique de « défense de la fonction publique » et de valorisation des services publics et des nationalisations sont bien au contraire des positions qui sont intimement liées au Welfare. Avant le Welfare, voyons ce qu'en disait par exemple Paul Lafargue que l'on cite assez souvent pour son « Droit à la paresse » mais infiniment moins pour « *Le communisme et les services publics* » dont la première phrase est :

En ce moment l'on est en train de fabriquer un communisme à l'usage des bourgeois : il est bien modeste ; il se contente de la transformation de certaines industries en services publics ; il est surtout peu compromettant ; au contraire, il ralliera nombre de bourgeois.

Paul Lafargue, *Le communisme et les services publics*, page 1, in « L'Egalité » du 25 juin et 2 juillet 1882⁴.

³ Le fait que l'enseignement en lycée en France ait subi, par exemple en mathématiques, une baisse drastique des exigences en terme de connaissance depuis la fin des années 70 ne doit pas induire une erreur de perspective qui aboutit à surestimer ce qu'était le lycée des années 1900 à 1970-80. Voir infra la citation de Charles-Ange Laisant pour relativiser la qualité du lycée de ces années.

⁴ Ce texte est repris 40 ans après comme texte de référence par le *Socialist Standard* de Février-Mars 1912 lors du décès de Paul et Laura Lafargue *comme l'indique la présentation qui en est fait : « *The following article, written in L'Egalité of June 2nd, 1882, is still trenchant and useful* ». Il est assez remarquable qu'il ait disparu pendant de longues années et que le PCF l'ait omis dans le recueil de textes de Lafargue publiés dans la collection *Classiques du Peuple* ; ce n'était pas une erreur puisque les textes d'orientation parallèle anti-étatique de Guesde publiés dans la même collection furent aussi omis. Et la gauche et l'extrême-gauche toujours prêtes à crier aux falsifications du stalinisme furent en ce cas silencieuses puisqu'elles aussi en tant que défenseuses du service public n'avaient pas intérêt à leurs publications mais avaient par contre intérêt à présenter Marx comme étatiste, ce qui est de plus un très fort facteur de faiblesse théorique et politique dans les polémiques avec le « néo-libéralisme ».

* <http://www.marxists.org/archiv/e/lafargue/1882/06/socnat.htm>

Revenons à l'analyse du rôle du lycée dont voici deux exemples :

- dans un texte qu'il avait fourni à Luc Cédelle pour préparer son reportage sur le GRIP de 2006, Klaus Hoehsmanⁱⁱⁱ expliquait, citant *Du Bois*:

William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963)^{iv} fut le premier noir américain ayant obtenu un doctorat à Harvard. Il a auparavant enseigné dans maintes institutions de tous les niveaux dans le sud des USA et fut cofondateur de la NAACP^v. En 1935, alors que le monde de l'éducation était fasciné par l'idée que l'école pût conduire la société vers un nouvel ordre social - ce que croient encore certains pédagogistes -, il s'adressa à un groupe d'instituteurs noirs en ces termes :

« L'école n'offre qu'un seul chemin, qui est du début jusqu'à la fin d'apprendre à lire, écrire et compter. Et si l'école faillit dans cette tâche, en essayant de faire des choses au-delà de cela, choses pour lesquelles elle n'est pas adaptée, elle ne perd pas seulement sa fonction propre mais aussi toutes les autres qu'elle essaie de remplir, car aucune école ne saurait organiser l'industrie, trancher les questions des revenus et des salaires, fonder des foyers, fournir des parents, établir la justice, ou construire un monde civilisé. »

- dans l'analyse que fait Charles-Ange Laisant du système scolaire français, il considère que son « maillon faible » est l'enseignement secondaire :

Notre enseignement primaire est passable; l'enseignement primaire supérieur serait le moins mauvais de tous si beaucoup de familles ne restaient hypnotisées par l'attrait des « carrières libérales » et du fonctionnarisme.

Quant à l'enseignement secondaire, pour ne pas m'étendre outre mesure, je me bornerai à citer un très court passage d'une étude de M. Ascoli; on pourrait y voir la plus charmante des ironies, et peut-être ne se tromperait-on guère :

« Ce que l'on s'est proposé en augmentant l'importance des sciences dans l'enseignement secondaire, c'est de leur attribuer la large part qui doit leur revenir dans la formation des esprits. Jusqu'ici, ce rôle était dévolu aux lettres, tandis que les sciences étaient surtout des matières d'examen, dénuées de tout caractère éducateur. »

Traduisez : jusqu'ici, notre enseignement secondaire a eu pour mission d'abrutir la jeunesse, tandis que dans l'avenir, il en sera de même.

Et quand on pense que les professeurs de l'enseignement secondaire sont des hommes de belle instruction, dévoués à leur tâche, consciencieux autant qu'on peut l'être, on frémit à la pensée des ravages que peut produire l'esprit de routine, servi par une administration monstrueuse, n'ayant de puissance que pour le mal^{vi}

On peut constater sur cet exemple que la vision critique radicale de l'enseignement du lycée à la fin du XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle aussi bien par Du Bois que par Laisant prend le contrepied exact de ce qui est la position actuelle « de gauche » sur la question. On voit bien ici le passage d'une position critique sur l'enseignement secondaire à celle défendue au moins depuis une bonne cinquantaine d'années qui consiste à valoriser l'enseignement secondaire par rapport à l'enseignement primaire. En voici un exemple tiré d'un texte de Remi Brissiaud « *Calcul et résolution de problèmes* » d'octobre 2006^{vii}, s'appuyant lui-même sur une étude de Renaud d'Enfert^{viii}, texte intéressant car pour critiquer notamment l'enseignement des 4 opérations en CP⁵, il explique pourquoi il faut débattre en "héritier de la réforme de 1970":

« Pourquoi peut-on dire que j'ai essayé d'y débattre en "héritier de la réforme de 1970" ? Pour répondre à cette question, il faut prendre un peu de recul historique et s'intéresser à l'évolution des programmes depuis la naissance de la

5 Je reviendrai sur l'argumentation de R. Brissiaud sur les « 4 opérations » car elle le mérite.

Troisième République jusqu'à cette date (le lecteur pourra se reporter à l'excellent article de Renaud d'Enfert, 2006). Entre 1882 et 1970, les programmes de l'école primaire ont été modifiés principalement en 1923 et 1945. On ne peut pas rendre compte de ces évolutions, sans considérer qu'au point de départ, il n'y a pas un, mais deux systèmes scolaires en France qui fonctionnent en parallèle dès les petites classes : un système court (appelé école primaire) et un système long (appelé école secondaire). Alors que les mots "primaire" et "secondaire" renvoient aujourd'hui au fonctionnement successif dans le temps d'un seul réseau d'enseignement, ils renvoyaient à l'époque aux fonctionnements en parallèle de deux réseaux aux finalités et aux contenus d'enseignement très différents. »

Renaud d'Enfert nous dit ainsi que l'enseignement primaire est un enseignement court et pratique, voire "utilitaire" alors que l'enseignement secondaire est un enseignement long, théorique et "désintéressé".

Quoi que l'on pense de la position de Du Bois / Laisant ou de celle de Brissiaud / d'Enfert, on est bien obligé de reconnaître

- qu'elles sont antagoniques

- que Renaud d'Enfert et Rémi Brissiaud donnent une description favorable du secondaire - *dit* « long, théorique et désintéressé » - et une description défavorable du primaire - *dit* « utilitaire »- « qui enseigne les quatre opérations en CP »

- que Renaud d'Enfert et Rémi Brissiaud, qui manifestement se pensent comme progressistes, ne parlent pas des positions des courants progressistes de l'époque étudiée et prennent même le contrepied de leurs positions et ce sans les signaler, alors qu'ils sont loin d'être non-influents. Le font-ils parce qu'ils ignorent ces positions – ce qui est grave pour des universitaires qui prétendent écrire des textes historiques- ou consciemment pour justifier leurs positions politiques ?

- que la position de d'Enfert / Brissiaud est bien, par contre, compatible avec la position historique de la gauche depuis le Front populaire. Elle défend la promotion sociale par l'école, *id est* l'ascenseur social. Si l'on veut que « les enfants d'ouvriers » deviennent cadres et managers, cette position centrale de la gauche présuppose une vision *positivée* - selon le terme inventé par Carrefour - de l'appareil social assurant « démocratiquement » cette transition basée sur « la valeur des concours et des examens ». Or pour ce faire l'appareil à *positiver* est centralement l'enseignement secondaire, au moins pour la période qui finit dans les années 60/70 et qui garantit globalement une promotion par le diplôme. Mais pourquoi la CGT, par exemple, qui vantait les qualités de la classe ouvrière, défendait-elle simultanément la promotion sociale, c'est-à-dire qu'elle conseillait d'échapper à cette classe ?

Donc C.-A. Laisant - *mathématicien, président de la SMF, secrétaire de la première revue internationale de mathématiques, auteur d'un des meilleurs manuels de mathématiques du primaire ayant jamais existé, L'initiation mathématique, inspirateur de Freinet, codirigeant avec Francisco Ferrer de la "Ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'Enfance" ...* -, et Du Bois - *qui est un des principaux auteurs progressistes des USA* - passent à la trappe sans même un examen de leurs positions.

Nous avons donc *supra*, de la part de la gauche actuelle, une position que l'on peut schématiser ainsi : dissimulation (ou diabolisation ?) des positions progressistes historiques du mouvement ouvrier d'avant les années 30/40 accompagnée d'une prise de position politique qui est la négation de ces positions historiques progressistes. On retrouve le même schéma - ce qui traduit la victoire historique du stalinisme sur le mouvement ouvrier - pour d'autres positions tout aussi importantes. Je ne m'intéresserai - et encore très rapidement - qu'à quelques unes qui touchent à l'éducation. Dans ce domaine on connaît la vision favorable développée par le stalinisme et la gauche actuelle sur « la défense du service public » ou le « statut de la fonction publique ».

Laisant dit : « *l'enseignement primaire supérieur serait le moins mauvais de tous si beaucoup de familles ne restaient hypnotisées par l'attrait des « carrières libérales » et du fonctionnarisme.* » et ajoutait « *Et quand on pense que les professeurs de l'enseignement secondaire sont des hommes de belle instruction, dévoués à*

leur tâche, consciencieux autant qu'on peut l'être, on frémit à la pensée des ravages que peut produire l'esprit de routine, servi par une administration monstrueuse, n'ayant de puissance que pour le mal ». Ces phrases passeront difficilement pour une « défense du statut » ou une « défense du service public ». Et l'on peut dire que ce type de position antiétatiques mais non mercantile de Laisant était loin d'être minoritaire puisque, au XIV^{ème} congrès de la CGT en 1919 - à l'époque où elle comptait plus d'un million et demi d'adhérents pour moins de 700 000 en 2010 - la ++majorité++ de la CGT adopta une résolution sur l'école qui disait :

1. Le congrès constate la faillite de la classe bourgeoise en matière d'enseignement.
2. Il déclare périmé le système d'organisation de l'enseignement de la III^{ème} République, système qui n'a su que substituer au dogme de l'Église, celui de l'État et qui s'est préoccupé simplement de maintenir la classe ouvrière sous la tutelle de la classe bourgeoise.

Position antiétatique mais non mercantile, catégorie qui n'existe pas pour les anti-libéraux. Ils expliquent à juste titre - et je l'ai fait bien avant dès la fin des années 70 - que la « destruction libérale » du service public constitue une régression mais ils en déduisent qu'il faut défendre « le service public », c'est-à-dire l'État ou la bureaucratie syndicale et la technocratie^{ix}.

Prenons un exemple scolaire immédiat: tant que la maternelle autorise et encourage des enseignements comme ceux de B. Devanne proposées comme modèles par le Café Pédagogique^x qui représente bien une majorité de l'appareil, en quoi la défense du service public de la maternelle est-elle autre chose que la défense de la maternelle actuelle et des conceptions à la Devanne ? Pour revenir au XIV^{ème} Congrès de la CGT, pourquoi personne n'a publié ni la résolution adoptée ni le CR de ce congrès alors que nous avons profusion de textes de Jean Jaurès qui s'extasiaient tous plus ou moins sur la qualité de l'enseignement de la III^{ème} République ?

Une réponse serait-elle que *la défense du service public* « dans le secteur public » est la traduction de *l'esprit maison* « dans le secteur privé » puisque ce sont des notions corporatistes qui toutes deux sont des « facteurs de compétitivité », qui « unifient les personnels », et recréent à l'échelle de l'entreprise l'unité nationale, du balayeur au big boss? J'aurai tendance à penser que la réalité est même pire en me remémorant la réponse que j'obtenais régulièrement de la part des « défenseurs du service public » lorsque je mettais en cause la qualité de l'enseignement recommandé dans les années 70/80: « Tu t'attaques au service public ! Tu vas favoriser le privé », discours qui convoque bien la défense du service public exclusivement comme réflexe corporatiste.

Si l'on en croit donc aussi bien *Laisant* que *Du Bois* - et *Sossinsky*- on ne peut que constater que depuis un siècle, il n'est pas possible d'organiser un enseignement secondaire sérieux. ***Mais ce n'est pas très grave.*** En effet on peut définir de manière cohérente et sensée - même si c'est dit ici un peu brutalement - l'enseignement primaire comme celui qui permet à un élève l'ayant suivi de continuer ++ *seul* ++ ses études secondaires. L'enseignement primaire est en ce sens défini - à la hache - comme suit : appuyé sur la base du primaire au sens strict du terme, dont le noyau est « *La pratique exacte et sûre de la langue, du calcul et des constructions géométriques* », on rajoute - ce qui est une partie de feu l'enseignement primaire supérieur - le niveau de connaissances exigé en sciences et en français d'un élève de fin de cinquième des lycées et collèges des années 60 (par exemple en mathématiques, l'alignement explicite des programmes de collège, de CEG et des lycées date de 1964).

En ce sens l'objectif méthodologique final de l'enseignement primaire serait la véritable capacité des élèves *d'apprendre à apprendre*, c'est-à-dire *apprendre seul*. Osons une remarque sur l'emploi de l'expression « apprendre à apprendre »: il y a certes eu depuis une cinquantaine d'années la mise en avant d'une notion de l'« apprendre à apprendre » qui l'opposait à l'apprendre, autrement dit on pouvait apprendre à apprendre sans apprendre. Mais ceci ne suffit pas à condamner cette notion puisque si l'on apprend non pas des

compétences - *un enseignement réduit aux compétences interdit d'apprendre à apprendre* - mais des connaissances, on peut tout à fait apprendre à apprendre. De toutes les façons, apprendre à apprendre sans apprendre n'était pas le sens qu'y mettait celui - le ministre Victor Duruy - qui, le premier à ma connaissance, a introduite cette notion dans sa directive sur l'enseignement de la grammaire de 1866^{xi}.

Bien sûr, lorsque je dis que « l'impossibilité d'organiser un enseignement secondaire sérieux » n'est pas très grave, je ne m'intéresse principalement qu'à l'acquisition des contenus au lycée (et en particulier à l'enseignement des sciences - mathématiques, physique, sciences naturelles -, et à celui de la langue maternelle et des langues étrangères anciennes et modernes). Je comprends donc tout à fait que tous ceux qui considèrent que le rôle central de l'école n'est pas l'instruction - *au sens donné ci-dessus* -⁶ mais doit être le contrôle social physique et intellectuel de la jeunesse, soit la construction des divers ascenseurs sociaux, soit les leçons d'histoire et de morale républicaine ou non, soit une combinaison de ces divers objectifs considèrent par la même que l'affirmation du fait « qu'il ne soit pas possible d'organiser un enseignement secondaire sérieux » est très grave. Mais c'est leur problème d'en faire une valeur centrale et pas le mien. Le mien a toujours été - explicitement - de réfléchir sur les programmes et progressions de mathématiques, et d'autres matières - « de la maternelle à l'université ». Cet objectif reste central puisque sa réalisation ne change pas fondamentalement, que l'élève du secondaire « travaille seul » ou « soit en classe avec un enseignant ».

Avant de conclure, je voudrais ajouter que, si l'on est à peu près sûr qu'il est impossible de construire un secondaire correct, la question se pose de la possibilité de refonder un primaire qui se tient, ce qui est loin d'être gagné si l'on examine les positions des forces qui prétendent aller dans ce sens.

A suivre : un regard rapide sur d'autres points de vue qui comme l'obligation scolaire pour l'enseignement secondaire font partie du consensus mais qu'il serait peut-être urgemment nécessaire d'interroger plus précisément.

HESMD*, 19 septembre 2013.

*pour l'Horripilant, Érudit et Sympathique Michel Delord

6 Ma formulation est un peu rapide car elle semble supposer que le fait de se réclamer de l'instruction suffise à définir une école « souhaitable ». Malgré la position de ceux qui se disent instructionnistes, il n'en est rien pour une raison que j'ai déjà donnée mais que je répète : une bonne partie des défenseurs de conceptions politiques déterminées - fascisme, démocratie, catholicisme, bonapartisme, islamisme, ... - sont favorables au fait que l'on instruisse les élèves selon leurs croyances. Mais comme je le disais en 2011 « *On peut conjecturer que ceux qui veulent raconter aux élèves l'histoire édifiante du général de Gaulle, celle de Pie XII, celle de Mussolini, celle de Bakounine ou celle du petit Adolf Hitler ne sont pas obligatoirement d'accord entre eux.* » J'y reviendrai et ce d'autant plus que le GRIP ou au moins un de ses membres - a pris position sur la question.

II-Nécessité de la maternelle ?

A) Claude Duneton en 2002

B) Pauline Kergomard en 1882

C) La gauche de la gauche en 2013

D) Quelques remarques partielles

1) Les années 1940 /1980 : une étrange démocratisation

2) La position du GRIP

a) Et Pauline ?

b) Effet de la scolarisation en maternelle ?

Conclusions partielles

1) Une étrange démocratisation, encore une fois

2) Depuis quand faut-il défendre la scolarisation en maternelle ?

*

* *

A) Claude Duneton en 2002

Une anecdote : j'ai rencontré pour la première fois Claude Duneton en 2002, il venait de faire une conférence dans laquelle il avait abordé - bien que ce ne soit pas le sujet - la question de l'école maternelle. Il avait expliqué que l'enseignement qui s'y déroulait avait un effet nocif sur les enfants et qu'il lui semblait donc qu'il ne fallait pas les envoyer à l'école avant qu'elle ne soit obligatoire, c'est-à-dire qu'il ne fallait pas envoyer les enfants à l'école maternelle. Et alors que l'ambiance était jusque là agréable, il avait senti brutalement une profonde haine de la part du public. Celui-ci, soit incapable de contrer son argumentation sur le rôle instructif de la maternelle soit la partageant, soit un mélange des deux, se posait quasiment à haute voix la question : mais si je ne mets pas les enfants à l'école, que vais-je en faire ?

Une des raisons - et qui n'est pas secondaire - du succès de l'école maternelle « auprès de ses utilisateurs » n'est donc pas son rôle maternel / instructif mais bien son rôle de garderie. Et croire que tous les parents soutiennent l'école maternelle pour de « bonnes raisons » est une délicieuse naïveté qui se retournera contre le corps enseignant - mais il l'aura cherché - lorsqu'il n'y aura plus coïncidence entre ce que l'on peut désigner rapidement comme les « revendications corporatives »⁷ des enseignants et les « besoins des familles ». Quand cette coïncidence cessera-t-elle ? Je l'ignore mais il est sûr que quand il y a des intérêts divergents, un jour ils ... divergent.

B) Pauline Kergomard en 1882

Si l'on parle de maternelle, et ici spécialement de la nécessité d'envoyer tous les enfants à la maternelle dès la petite section, il n'est pas stupide de commencer par s'intéresser à ce que disait sur ce sujet même, Pauline Kergomard, la fondatrice de l'école maternelle dont *tout le monde se réclame* : vous pensez donc que cette unanimité consensuelle m'intéresse au plus haut point.

Je m'appuie ici sur ce que sont les deux ouvrages fondamentaux de Pauline Kergomard, les séries de texte de 1886 et celle de 1895 intitulées toutes deux « *L'éducation maternelle à l'école* », et disponibles sur mon site en édition intégrale^{xiii}. Voyons ce que disait Pauline Kergomard de la nécessité de la maternelle et la caractérisation des enfants destinés à être scolarisés. Elle affirme d'un côté :

« *L'école maternelle doit remplacer la mère malade, trop occupée, trop pauvre, ou incorrigible* »

⁷ Je n'ai rien contre les revendications corporatives et syndicales des enseignants et durant toute ma carrière j'ai œuvré dans ce sens à condition que ces revendications ne soient ni corporatistes ni justifiées de manière corporatiste ; j'ai donc beaucoup plus de réserves sur les types de raisonnements qui justifient des revendications syndicales au nom de la nécessité sociale supérieure de leurs métiers (les revendications syndicales posées au nom de la défense du service public rentrent bien dans ce cadre) .

Cette orientation est à nouveau explicitée dans plusieurs passages de ses œuvres. En voici un autre, tout aussi explicite :

« L'école maternelle est d'abord un gîte dans la grande et noble acception du mot, un gîte où l'enfant de la classe travailleuse et celui de la classe indigente sont à l'abri des éléments, à l'abri des accidents, à l'abri des mauvais exemples, à l'abri de toutes les laideurs »

C) La gauche de la gauche en 2013

D'un autre côté, citons la position de celle qui se présente comme la vraie gauche, la gauche de la gauche, le Front de Gauche, soutenu par une pléiade d'intellectuels et de praticiens⁸. Ils recommandent les « Douze mesures du Front de gauche pour l'école de l'égalité » parmi lesquelles figurent la sixième ainsi rédigée :

6. Défendre et transformer l'école maternelle. L'école maternelle sera obligatoire à partir de 3 ans, accessible dès 2 ans pour les familles qui le souhaitent. Réduction des effectifs et refonte des programmes permettront à tous les enfants, en particulier ceux issus des classes populaires, de devenir élèves.^{xiii}

Il n'est pas difficile de comprendre qu'il ya une différence de principe entre la position de la gauche actuelle, «L'école maternelle sera obligatoire à partir de 3 ans » et la position de Pauline Kergomard qui ne considère l'école maternelle que comme un substitut - justement + **maternel**+ - pour les enfants dont la mère est défectueuse et qui appartiennent en général aux classes ouvrières et aux classes pauvres.

Une première chose est acquise : on ne peut pas se réclamer de Pauline Kergomard pour dire que la fréquentation de la maternelle est indispensable.

D) Quelques remarques partielles

Je n'irais pas beaucoup plus loin dans ma démonstration car le but de ce texte n'est pas de donner une vision complète de la question abordée mais plutôt d'éveiller l'attention, comme je l'ai dit, sur des positions consensuelles – donc par définition défendues « par tout le monde » – et dont il faut à mon sens se méfier. Quelques points cependant :

1) Les années 1940 /1980 : une étrange démocratisation

Il est bien connu que la fréquentation de la maternelle a augmenté prodigieusement pendant ces années. Même si on peut et doit se méfier à juste titre de nombreuses sources statistiques officielles, ici l'ordre de grandeur est très clair

« En 1945-1946, l'école maternelle accueillait environ 27 % des enfants de 2 à 5 ans. En 1997-1998, elle en accueille environ 85 %. »^{xiv}

« Entre 1945 et 1980, l'effectif est multiplié par 4, 65 : 800 000 enfants en 1958, 1 344 000 en 1968, 1 860 000 en 1978 »^{xv}

Mais cette démocratisation a une allure tout à fait particulière : dit très vite, on appelle en général démocratisation l'octroi aux classes inférieures de positions et d'avantages qui étaient réservées aux classes

⁸ Membres du groupe "Le Front de Gauche pour l'Education" : Gérard Aschiéri, syndicaliste, Nicole Sergent, syndicaliste, Pierre Marsaleix, syndicaliste, Christine Passerieux, militante pédagogique, Choukri Benayed, sociologue, Bertrand Geay, sociologue, Stéphane Bonnéry, sociologue, Marine Roussillon, PCF, François Cocq, PG, Magali Escot, PG José Tovar, FASE, Pascal Langlois, République et Socialisme.

supérieures ou à l'élite de celle-ci. Ici il n'en est rien : la scolarisation en maternelle s'étend des classes inférieures vers les enfants des classes supérieures et notamment ceux des classes moyennes.

2) La position du GRIP

On la trouve dans plusieurs textes du GRIP mais comme je ne cherche pas à faire une critique détaillée des positions de cette organisation, je m'intéresserai principalement à un texte qui me semble bien représenter sa position. Il s'agit de « *Refondation : Tout commence à l'école maternelle* »^{xvi} par Catherine Huby.

Le titre lui-même « *Refondation : Tout commence à la maternelle* » est très clair

-Il s'agit d'une position de refondation, c'est-à-dire, si l'on ne se paye pas de mots, d'une position qui reprend complètement et fondamentalement la question traitée

-La question centrale de la refondation est la maternelle puisque « tout y commence ».

-Ceci sera compris obligatoirement, puisque tout le monde valorise la maternelle, comme suit : « Il faut envoyer les enfants en maternelle ».

Mais à mon sens on peut avoir de sérieux doutes sur ces positions implicites ou explicites

a) Et Pauline ?

On doit noter d'abord que Catherine Huby, alors qu'elle même et le GRIP valorisent en permanence les positions de Pauline Kergomard, ne mentionne pas les positions de celle-ci qui sont en contradiction avec l'idée qu'il faut envoyer tous les enfants à la maternelle. Ce peut être par ignorance ou volontairement. Je n'en sais rien. Quoi qu'il en soit ce n'est pas sérieux lorsque l'on prétend refonder l'école. En tous cas voici ce que Catherine Huby dit :

Il serait grand temps que cette vénérable institution retrouve les missions qui lui avaient été assignées il y a 130 ans. Elles n'ont pas pris une ride, même celles qui étaient devenues sans objet et qui, du fait de la crise économique et de l'évolution technologique, ressurgissent comme du fond d'un cauchemar qu'on croyait oublié.

Il me suffira donc de communiquer les premiers paragraphes du texte fondateur de l'Ecole Maternelle Française, datant du 2 août 1882. Tout y est, y compris l'indispensable notion de « refuge pour la sauvegarde de l'enfant », aussi nécessaire aujourd'hui qu'à cette époque du fait du démantèlement des services sociaux de Protection Maternelle et Infantile.

« *Tout y est* » : il y manque « un peu » de Pauline Kergomard qui ne dit pas ça et dit même le contraire, y compris après la date des documents cités par C. Huby

« Elles n'ont pas pris une ride, même celles qui étaient devenues sans objet et qui, du fait de la crise économique et de l'évolution technologique, ressurgissent comme du fond d'un cauchemar qu'on croyait oublié. »

Certes mais justement

i) D'un côté, la valorisation absolue de la scolarité en maternelle date des trente glorieuses. C'est justement une époque où ce n'était pas « le néolibéralisme sauvage » qui tenait le haut du pavé car c'était la « capitalisme civilisé », celui des français montant dans l'ascenseur social pour acheter des « tourniquettes pour faire la vinaigrette » et des immigrés balayant les rues.

ii) Comme argument pour justifier une position de valorisation absolue de la nécessité de la maternelle pour tous les élèves, C. Huby se sert des caractéristiques de la période « cauchemar » à laquelle vivait Pauline Kergomard. Oui, mais P. Kergomard, disait explicitement le contraire.

b) Effet de la scolarisation en maternelle ?

Hors de toute référence historique et doctrinale, la question qui se pose est l'effet de la fréquentation de la maternelle sur les élèves.

C.Huby nous dit :

« Pour réussir les apprentissages fondamentaux que sont réfléchir, écrire, lire, calculer et compter, on pourrait affirmer sans risque qu'il est plus facile d'y avoir été graduellement et solidement préparé par l'École Maternelle. »

Pourquoi peut-on « affirmer sans risques » cette assertion ? Ne serait-ce pas une évidence pas plus évidente que la nécessité d'enseigner l'histoire à l'école ?

Contre cette « affirmation sans risques », on peut avoir quelques contre-arguments :

- Globalement au XX^{ème} siècle, la période de forte fréquentation de l'école maternelle est en gros une période de baisse de niveau des élèves sortant du primaire tandis que la période précédente, de faible fréquentation de la maternelle, correspond à une stabilité voire à une hausse du niveau des élèves sortant du primaire. Avant guerre et jusqu'aux années 55/65, la grande majorité des élèves ne fréquentent pas la maternelle et on a - à ma connaissance - aucune statistique portant sur les contenus assimilés par ces élèves et montrant i) que les élèves qui n'ont pas fréquenté la maternelle sont pénalisés et ii) que lorsque la fréquentation de la maternelle se généralise, le niveau monte.

- Des raisonnements tendant à prouver l'effet positif de la maternelle existent mais j'ai du mal à les prendre au sérieux. Citons en un :

Dès 1965, l'efficacité de l'école maternelle pour la prévention de l'échec scolaire est mise en évidence par des statistiques relatives au redoublement au cours préparatoire ; ces données révèlent qu'il n'est que de 7,9 % pour les élèves qui ont effectué trois années de maternelle alors qu'il est de 13,8 % pour ceux qui l'ont fréquentée un an et de 18,8 % pour ceux qui n'y sont jamais allés

Georges Gauzente, *Questions d'histoire sur l'école maternelle*, 2007.^{xvii}

Certes les chiffres disent qu'il ya moins de redoublements en CP mais

- est-on sûr de la validité de ces données ?

- peut-on dire que la baisse des redoublements traduit une hausse du niveau, lorsque l'on est dans une période où l'allègement des contenus est une valeur cardinale et où l'on pousse au passage automatique dans la classe supérieure ?

* *
*

Conclusions partielles

Puisque mon but est d'inviter au débat en montrant des positions qui ne sont pas couramment défendues, je ne fais pas comme le GRIP qui tranche manifestement dans un sens sans même évoquer ni les positions historiques de ses penseurs de référence lorsqu'ils contredisent sa position actuelle, sans jamais citer les faits qui vont contre son avis. Je ne conclus donc pas sur la question de la nécessité de la fréquentation de la maternelle. Je me permets cependant quelques remarques finales qui peuvent utiles.

D'un point de vue historique ce sont les penseurs de la maternelle - et notamment l'AGIEM - qui ont été les chevaux de Troie pour l'introduction dans le primaire de tout un arsenal « pédagogue », et notamment des techniques idéovisuelles « d'apprentissage la lecture ». Que cette évolution soit un succès massif en

maternelle était une condition pour que « l'idéovisuellisme » remporte la victoire dans le primaire. Ceci est quasiment explicitement dit dans des études « d'organismes responsables » comme l'UNED :

Le développement de l'école maternelle doit beaucoup à toute une lignée d'inspectrices générales et départementales militantes, à une association professionnelle fortement mobilisatrice (l'association générale des institutrices des écoles maternelles fondée en 1921). Attachés à se démarquer de la philanthropie sociale qu'incarnait la salle d'asile, ces personnels se sont aussi efforcés de faire prévaloir leurs conceptions éducatives à l'école élémentaire : « c'est l'école maternelle bien comprise qui doit forcer les portes de l'école primaire », souligne ainsi P. KERGOMARD (2009). Cette configuration se défait à partir de 1972 avec la fin d'un concours et d'une formation d'un corps d'inspection féminin spécifique à l'école maternelle.

Pascale Garnier, *L'éducation des jeunes enfants et la question de l'école : le cas de la France*, Revista Española de Educación Comparada, 21 (2013), 59-84^{xviii}

Et lorsque l'on présente sans critiques - ce qui est le cas du texte du GRIP - l'augmentation historique de fréquentation de la maternelle comme un progrès, on induit ++au moins++ une position ambiguë sur l'histoire effective de cette augmentation.

1) Une étrange démocratisation, encore une fois

On doit également faire remarquer que la « démocratisation spéciale » que constitue l'augmentation de la fréquentation des maternelles se traduit en fait par l'introduction dans l'école d'un nouveau type de parents provenant majoritairement « des classes moyennes » dont l'idéologie va converger avec celle de l'AGIEM au détriment des intérêts des enfants des classes populaires (pour le dire vite). Je ne m'étends pas sur ce phénomène qui est vu par Antoine Prost ou Eric Plaisance mais je voudrais simplement faire remarquer que le phénomène est beaucoup plus général puisque l'OCDE qui a recommandé tous ces types de réformes le reconnaît finalement dès 1974 dans son rapport annuel 2003, *L'enseignant face à l'innovation*.

La question grave que soulèvent les expériences d'enseignement ouvert tentées à Saint-Jean et à Beecher Kerr par les enseignants est de savoir si les suppositions qu'ils ont énoncées au sujet des enfants en général ne sont pas particulières à la haute bourgeoisie, et peut-être même à une faible partie seulement de cette classe. La liberté dont jouit la haute bourgeoisie, dans les écoles de banlieue où l'on pratique l'enseignement ouvert, est fondée sur la maîtrise des impulsions intériorisées des enfants. Ils ont très tôt appris l'indépendance ; les sujétions et agréments de la faculté de choisir et de l'autonomie ne leur sont pas étrangers lorsqu'ils les rencontrent à l'école.

« Un dernier archaïsme à supprimer, la classe ouvrière », in Michel Delord, *Du bon usage de l'OCDE*, 2003.^{xix}

2) Depuis quand faut-il défendre la scolarisation en maternelle ?

Je me permets aussi de rappeler deux passages du texte précédent :

a) J'avais déjà posé une question fondamentale concernant [la maternelle] dans la conclusion de mon article de 2012 « *Apprendre à lire et à écrire : de l'importance des différents systèmes d'écriture* » paru sur le blog de Luc Cedelle^{xx} :

Ceci pose une autre question à laquelle on ne répondra pas dans ce texte : quel est le statut théorique - autre qu'apprendre à bien parler et bien prononcer, ce qui est déjà important - des exercices oraux et physiques de préparation à la lecture qui ne font aucun appel à la combinatoire et à la connaissance des lettres ? Cette question est importante puisque sa réponse permet de ne pas confondre les activités

proposées aux élèves dans les débuts des méthodes idéo-visuelles à la Foucambert et des activités présentées comme préparatoires à la lecture, qui ont formellement un certain nombre de ressemblances.^{xxi}

Or, au bout d'un an et demi, on peut constater que cette question fondamentale, posée dans une période où l'on est censé parler de fondamentaux, n'a intéressé personne. Les antipédagogistes, chez lesquels on est censé trouver « des refondateurs » qui ne disaient pas que le niveau montait il y a moins de cinq ans », étaient donc la seule f(r)action que l'on pouvait croire sensible à ce type d'arguments. Or il n'en est rien : les antipédagogistes qui œuvrent pour le niveau de la maternelle ont continué à préparer des cours, publier des manuels, donner des leçons méthodologiques sur les blogs d'enseignants ou des forums sans jamais se poser la question du cadre dans lequel ils doivent travailler. Est-ce au nom de la « priorité de la pratique », d'une surestimation du poids des nécessités immédiates ou parce qu'ils n'y avaient tout simplement pas pensé, parce ça ne fait pas partie de leur mode de pensée, qu'ils ont décodé de ne pas se poser des questions aussi fondamentales ?

b) Prenons un exemple scolaire immédiat: tant que la maternelle autorise et encourage des enseignements comme ceux de B. Devanne proposées comme modèles par le Café Pédagogique^{xxii} qui représente bien une majorité de l'appareil, en quoi la défense du service public de la maternelle est-elle autre chose que la défense de la maternelle actuelle et des conceptions à la Devanne ?

Au début de ce texte, j'évoque la position de Claude Duneton en 2002 : s'il était judicieux de s'opposer à la fréquentation de la maternelle par les élèves notamment parce qu'elle introduisait un certain nombre de reflexes comme la lecture globale systématique des mots sans connaître les lettres, qu'est-ce qui fait que maintenant, au moment où des courants importants de l'Education nationale mettent en avant des activités telles que celles de B. Devanne, il faudrait recommander la fréquentation de la maternelle ? Le fait qu'il existe trente enseignants du primaire qui font l'expérimentation SLECC ?

HESMD*, 1^{er} octobre 2013.

*pour l'Horripilant, Erudit et Sympathique Michel Delord

A suivre.

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* »⁹

« 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 néozultralibéraux - 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^{ème} siècles 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*¹⁰ : « *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

⁹ Roland Goigoux, *La syllabique, c'est pas automatique*, 4 janvier 2006
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/contribs_goigoux2.aspx

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

antibiotiques, J.-P. Brighelli nous instruit du rôle de la boulangerie et des 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. Brighelli¹¹. 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 fil¹², 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 »¹³. 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 « antipedagos » que les « pedagos » 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 »¹⁴. On y lit - les passages ont été mis en gras par l'auteur -

¹¹ 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 ?

¹² 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>

¹³ 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-cons-eil-superieur-des-programmes-claude-lelievre-insiste-sur-la-tres-forte-presente-d-enseignants-en-son-sein>

¹⁴ <http://blog.educpros.fr/claudelelievre/2013/10/11/le-conseil-superieur-des-programmes-enseignants-enseignants-chercheurs-et-agreges/>

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 (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 savant¹⁵, 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 activiste¹⁶ 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

¹⁵ 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.

¹⁶ Rudolf Bkouche, *L'enseignement scientifique entre l'illusion langagière et l'activisme pédagogique*, 1992.
http://michel.delord.free.fr/rb/rb-illu_activism.pdf

pour qu'on lui affirme que l'on ne suit pas les programmes¹⁷. Mais cette 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 **l'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.

J'ai bien dit « Il suffit ». Il n'y a 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 seule - les 4 opérations en CP - aurait permis d'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

¹⁷ 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.

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 »¹⁸ 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

¹⁸ Je sais que la raison a des limites, mais pour atteindre les limites de la raison, il faut au moins l'employer.

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.

*
* *

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. Retroussez 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 »

6 novembre 2013
Michel Delord

I ter – Réponse à Guy Morel
A propos des « 4 opérations en CP »

[Introduction - Guy Morel : D'une position mal défendue, paraît-il, par le GRIP](#)

[Compter / Calculer](#)

[La comptine numérique](#)

[Une dégradation récente ?](#)

[Conclusion - Guy Morel : D'une position mal défendue, paraît-il, par le GRIP](#)

[Annexe : Absence cardinale de l'ordinal](#)

*

*

*

Guy Morel écrit le 11 septembre 2013 à 20:12^{xxiii}

D'une pos[i]tion mal défendue, paraît-il par le GRIP

1-Michel Delord :

« la question connue sous le nom, qui n'est pas le meilleur [2], de « 4 opérations en CP ». Je l'ai exhumée du consensus dans les années 1995/2002, avec certaines difficultés pour être entendu notamment de la part de mes petits camarades instructionnistes. Or il se trouve qu'elle est maintenant un véritable enjeu puisque à part le GRIP qui la défend – mal certes mais la défend - »

2-Extrait du Descriptif détaillé des recommandations SLECC envoyé à la DEGSCO et à tous les PE inscrits dans l'expérimentation SLECC :

« Pour éviter la dérive mécaniste d'un enseignement réduit à des procédures vides de sens et à des compétences atomisées, le GRIP pense que doivent être enseignées simultanément, dès le début, le calcul et la langue écrite, et, plus précisément, l'écriture et la lecture ainsi que la numération et le calcul. »

L'extrait du « Descriptif détaillé », descriptif dans lequel je trouve bien des formulations qui sont à l'origine les miennes, prouve bien que le GRIP prend position pour l'enseignement simultané de la numération et du calcul, ce que j'affirmais d'ailleurs. Mais je disais aussi que le GRIP défend ++mal++ cette notion, ce dont Guy Morel semble douter lorsqu'il écrit « D'une position mal défendue, ++paraît-il++ par le GRIP ».

Il y a plusieurs textes publiés depuis mon exclusion qui montrent que le GRIP ou certains de ses membres défendent mal cette notion mais je vais en utiliser un seul « le plus proche », celui qui est justement à l'origine de la note « Horresco referens », le texte « consensuel » de Catherine Huby intitulé « *Moi mon métier, c'est maitresse d'école* ».

Le texte qui suit est vraiment minimaliste. Il sera juste suffisant pour montrer que le GRIP, par l'intermédiaire de C. Huby, défend mal cette notion. Mais il serait nettement insuffisant pour donner, ce qui est pourtant nécessaire et même indispensable actuellement, un cadre général de la défense des « 4 opérations en CP ». Je me propose de publier assez rapidement une argumentation un peu précise sur les quelques grands axes théorique qui structurent cette question. Car elle reste, j'y insiste, avec la question des « opérations sur les grandeurs » à laquelle elle est d'ailleurs profondément liée¹⁹, la question centrale non seulement de l'enseignement des mathématiques en primaire - et donc de la suite de cet enseignement - mais aussi pour des raisons que j'expliquerai plus tard une clé pour la compréhension de l'évolution de l'enseignement de toutes les matières depuis une quarantaine d'années

¹⁹ On pourrait d'ailleurs dire « les quatre opérations sur les grandeurs » puisque les « nombres purs » peuvent être conçus comme cas particulier des « nombres concrets » dans lequel, pour le dire vite, « toutes les unités » sont égales à 1, le nombre pur étant un nombre concret dans lequel l'unité 1 est sous-entendue puisque $7 = 7 \times 1$, lu « sept fois un » et pas « une fois sept ».

Donc s'il y a une seule question sur laquelle il faut être extrêmement précis, c'est bien celle-là. Dans le cas, qui reste à prouver où les formulations employées par C. Huby ne sont pas purement des erreurs mathématiques, on a du mal à trouver des excuses pour l'imprécision d'un texte dont C. Huby et le GRIP connaissaient l'importance puisqu'ils savaient qu'il serait mis en avant dans un blog de référence comme *Interro Ecrite* qui draine un grand nombre de lecteurs.

Ma critique s'appuiera donc sur le passage suivant écrit par C. Huby :

Et, pour en finir avec ces fameux « fondamentaux, on apprend à calculer, terme que je préfère désormais au verbe « compter », tellement cette obsession du « savoir compter », au sens de savoir réciter une « comptine numérique » sans rime ni raison, a perverti l'enseignement des mathématiques à l'école maternelle ces dernières années. Chez nos tout-petits qui découvrent les quantités, calculer combien d'enfants autour de la table si Louisa, Lounès et Mattéo s'assoient tour à tour, combien de biscuits si on doit en donner deux à chacun, combien de perles en tout quand on en met une rouge, une bleue, une jaune et une verte, pour en arriver à calculer, huit à neuf ans plus tard, à quelle vitesse roulait le train qui a doublé le cycliste parti trois heures avant lui de la place de la gare Saint-Charles, à Marseille.

Et c'est à ce point précis que se situe la particularité de mon métier !

<http://education.blog.lemonde.fr/2013/02/14/mon-metier-a-moi-cest-maitresse-decole/>

Allons tout de suite à la question théoriquement centrale - c'est-à-dire le rapport calcul / comptage - qui est de plus extrêmement importante pour tout le monde, autant pour moi d'un point de vue mathématique et théorique que pour C. Huby puisqu'elle dit « Et c'est à ce point précis que se situe la particularité de mon métier ! »

« On apprend à calculer, terme que je préfère désormais au verbe « compter », tellement cette obsession du « savoir compter », au sens de savoir réciter une « comptine numérique » sans rime ni raison, a perverti l'enseignement des mathématiques à l'école maternelle ces dernières années. »

Compter / Calculer

C. Huby : « on apprend à calculer, terme que je préfère désormais au verbe « compter »

Cette affirmation n'a aucun sens car les deux activités sont différentes et indispensables. Toutes proportions gardées, ça consisterait à dire, parce que l'on parle trop du sommeil et pas assez de la nourriture « on apprend à manger, terme que je préfère désormais au verbe dormir ».

Et c'est d'autant plus grave qu'il s'agit d'un type de fautes récurrent dans le GRIP et dans le mouvement antipédagogue²⁰. Ce type de faute consiste, sous prétexte qu'une chose a été oubliée pendant un certain temps et une autre injustement mise en avant à sa place, à inverser mécaniquement la problématique alors que la question essentielle est de comprendre le lien entre ces deux positions. Le premier exemple qui me vient à l'esprit est le suivant : lorsque j'ai montré il y a dix bonnes années l'importance du calcul sur les nombres concrets²¹, j'ai commis l'erreur de ne pas dire l'on ne devait pas abandonner le calcul sur les

²⁰ Et aussi dans le mouvement opposé, mais il m'intéresse actuellement moins. On peut cependant remarquer que Rémi Brissiaud a le même type d'attitude par rapport à l'opposition nombre cardinal / Nombre ordinal. Au prétexte que le comptage à la Gelman ignore les nombres comme cardinaux, il affirme que le cardinal est le seul « vrai nombre » et fait disparaître le nombre ordinal dont le nom n'est même pas mentionné, alors que l'ordinal est aussi « vrai » que le cardinal...

²¹ Rappelons ce dont il s'agit :

Nombre abstrait ; nombre concret. - Un nombre, soit entier, soit fractionnaire, n'est pas toujours accompagné du nom de l'unité, comme quand on dit par exemple : un, deux, trois, ou bien une demie, deux tiers, trois quarts, etc., sans avoir en vue une espèce d'unité plutôt qu'une autre.

nombres abstraits (on dit aussi *nombres purs*) mais au contraire enseigner aussi simultanément que possible les nombres purs et les nombres concrets. Ayant donc fait la faute de ne pas prévoir les réactions extrêmement favorables à l'enseignement du calcul sur les grandeurs (qui apparaît comme un nouveau continent à ceux qui n'ont connu que l'étroitesse des nombres purs), j'ai vu arriver Marc le Bris et Pascal Dupré avec un manuscrit qui tentait de réduire le début de l'enseignement à celui des nombres concrets. Ils voyaient qu'il y avait un problème mais seulement sous sa forme pratique et extra-mathématique car liée à la progression en lecture. En effet dans cette progression qui n'a jamais été expérimentée puisque les auteurs l'ont abandonné, les élèves ne savaient pas lire par exemple « *pommes* » au moment où ils auraient dû lire et écrire « $2\text{ pommes} + 3\text{ pommes} = 5\text{ pommes}$ ». Mais abandonner cette progression pour cette raison est une erreur car cela n'empêche pas de recréer une autre progression obligatoirement défectueuse dont on ne verra comme défaut qu'un autre aspect partiel. Et ceci se reproduira - *au moins* - tant que l'on n'aura pas compris pourquoi il faut apprendre simultanément les nombres purs et les nombres concrets. Donc instruit de cet exemple et d'autres dans lesquelles j'avais une responsabilité négative, je ne ferai pas la même erreur sur l'opposition compter / calculer.

Comparaison entre *manger/dormir* et *calculer/compter* n'est certes pas raison. Soyons donc plus précis : compter et calculer sont deux activités différentes et il ne peut y avoir aucune raison de préférer calculer à compter ni « *préférer le verbe calculer au verbe compter* ». Ce qui est important n'est pas d'en supprimer un pour garder l'autre, ce qui important est de comprendre la liaison qu'il y a entre les deux - *ce sur quoi C. Huby ne dit rien* -, ce qui peut se faire en observant aussi bien les nécessités logiques des progressions que le développement initial du calcul et de la numération en Mésopotamie, Egypte, etc.

Il s'agit donc de comprendre la liaison entre le calcul et la numération : les maths modernes prétendaient pouvoir apprendre la numération en connaissant au maximum l'addition ET en n'ayant aucun recours implicite ou explicite à toute autre opération [*Ceci est traité dans le texte à paraître « Consensus ... praticien »*].

Pour ma part, j'ai seulement apporté quelques arguments - arguments repris ensuite par Marc le Bris, J.-P. Demailly ou Laurent Lafforgue ... -, pour montrer

- 1) que l'on ne pouvait pas se passer de la multiplication pour comprendre la numération décimale de position puisque 243 veut dire : 2 fois cent plus 4 fois 10 plus 3.²²
- 2) qu'il était indispensable d'apprendre simultanément les 4 opérations pour comprendre les liens entre les nombres puisque ce sont elles qui les réalisent.

Mais je n'ai jamais eu le temps de montrer pourquoi les 4 opérations étaient nécessaires pour la compréhension de la numération : ce sera l'objet de mon prochain texte un peu plus complet sur la numération « *Les quatre opérations en CP : mise au point 2013* ».

Quoi qu'il en soit il ne faut surtout pas remplacer « compter par calculer » car, au lieu de résoudre le problème - comprendre les liens entre numération et calcul -, on le rend invisible²³.

Dans ce cas, le nombre est abstrait, c'est-à-dire séparé de la quantité à laquelle il se rapportait. Par opposition, le nombre qui est accompagné du nom de l'unité est appelé nombre concret (du latin concretus, épais, solide); par exemple trois francs, cinq sixièmes de mètre.

Article « Numération » de la première édition du Dictionnaire pédagogique <http://michel.delord.free.fr/buissonbook/dp-calcul.pdf>

J'en profite pour faire remarquer que, autant je partage les critiques que fait Rudolf Bkouche à la vision du nombre abstrait comme abstraction du nombre concret* autant je pense que l'on doit utiliser les termes *nombres concrets* et *nombres abstraits* -au sens donné dans la définition du DP- car toutes les autres propositions n'apportent rien. C'est vrai en particulier de la proposition de Stella Baruk : elle refuse d'employer l'expression « nombre concret » car « aucun nombre ne saurait être concret !!! » et propose la distinction « **nombre** » / « **nombre de** ». Dans cette définition « 5 » serait un « **nombre** » et ne serait pas un « **nombre de** » et « 5 cubes » serait un « **nombre de** » et pas un « **nombre** ». Malheureusement pour Stella Baruk, tout nombre est un nombre d'unités et 5 est un « nombre de » 1 puisque 5 égale 5 uns.

* Cf. Rudolf Bkouche, « *Abstrait vs concret, une opposition ambiguë* » http://michel.delord.free.fr/rb/rb-abstrait_vs_concret.pdf

²² Ceci est valable pour d'autres types de numérations ; en gros, la multiplication est indispensable dès que l'on dépasse, l'énumération stricte pour passer à la numération, ce qui suppose l'existence du choix d'un - ou plusieurs - regroupement privilégié que l'on appelle base(s) de la numération.

²³ Toutes proportions gardées, c'est un peu ce qui se passait, comme le racontait Liliane Lurçat, pour l'utilisation du clavier de la machine à écrire pour « soigner la dyslexie » : elle fait disparaître des symptômes mais ne soigne rien.

Il est assez facile de montrer que la numération est indispensable pour le calcul - il faut bien des nombres pour faire des opérations -, il est plus difficile de montrer l'inverse, c'est-à-dire qu'une certaine connaissance des +*quatre*+ opérations est indispensable pour comprendre c'est qu'est un nombre entier. Ce sera aussi traité dans « *Les quatre opérations en CP : mise au point 2013* »

La comptine numérique

Reprenons maintenant la raison donnée par Catherine Huby :

« ... tellement cette obsession du « savoir compter », au sens de savoir réciter une « comptine numérique » sans rime ni raison, a perverti l'enseignement des mathématiques à l'école maternelle ces dernières années. »

Quelques remarques

a) Comme précédemment pour compter/calculer, la question n'est pas d'opposer mécaniquement « la comptine numérique » à une « bonne compréhension » de ce qu'est la suite des nombres entiers, mais de comprendre le lien entre les deux.

b) Savoir réciter la « comptine numérique » est indispensable²⁴ ; l'expression « sans rime ni raison » tombe mal²⁵ puisque comme « sans rime ni raison » signifie n'avoir aucun sens, c'est faux car la comptine numérique a un sens mais qui ne recouvre qu'une partie de la notion de nombre entier.

c) Ceci dit il est évident que lorsque l'on connaît la comptine numérique et elle seule, c'est-à-dire que l'on est incapable de comprendre les décompositions au moins additives des nombres de la comptine, et en particulier au minimum la décomposition $2 = 1 + 1$, $3 = 2 + 1$, ... $n = (n - 1) + 1$, on ne peut pas comprendre par exemple que 3 peut représenter 3 doigts, car on a une forte tendance à penser que 3 représente UN doigt, le troisième. La solution n'est pas de dire que 3 représente 3 doigts et seulement 3 doigts, mais que 3 représente simultanément trois doigts ET le troisième doigt, c'est-à-dire que 3, comme tout nombre entier positif est à la fois un nombre cardinal et un nombre ordinal. Ce point est développé dans l'annexe « *Absence cardinale de l'ordinal* »

d) Et là, si l'on se place du point de vue du calcul élémentaire, il ya bien une différence entre nombre ordinal et nombre cardinal : à part la division par zéro et les soustractions du type $a - b$ avec $a < b$, « on peut faire toutes les opérations »²⁶, c'est-à-dire tous les calculs possibles avec deux nombres cardinaux. Mais si - pour montrer que je suis capable de faire comme la praticienne C. Huby qui donne des exemples concrets et familiers - je dis que Lounès est 4^{ème} par ordre de taille dans la classe et que Mattéo est 7^{ème} dans ce même classement, que veulent dire $4+7$ et surtout 4×7 ?^{Note27}

²⁴ Cf. Rudolf Bkouche, « Abstrait v/s concret, une opposition ambiguë » op. cit.

²⁵ Elle tombe même doublement mal car je ne sais si la comptine numérique n'a pas de rime, mais elle a une *raison* en tant que suite numérique additive et cette raison vaut 1, puisque, par définition, une suite arithmétique de nombres de raison 1 est une suite de nombres dont le suivant s'obtient en ajoutant 1 au précédent, ce qui est bien le cas pour la comptine numérique.

²⁶ « *On peut faire toutes les opérations* » désigne ici, bien sûr, la possibilité d'effectuer pratiquement l'opération, ce que les manuels d'avant 70 appelaient la « technique de l'opération ». Mais « *On peut faire toutes les opérations* » signifie aussi que les opérations faites « ont un sens » non pas personnel pour l'élève mais au sens où les progressions d'avant 70 commençaient pour chaque opération par une leçon sur le « Sens de l'opération » donnant une définition de l'opération dont était déduite ensuite la technique de l'opération. « *On peut "faire" toutes les opérations* » signifie donc que les élèves peuvent se ramener à une « action » classique : réunion de collections pour l'addition, retrait pour la soustraction, addition répétée pour la multiplication, soustraction répétée pour la division, etc.

²⁷ Je me place ici d'un point de vue élémentaire : la seule « opération » sur les ordinaux qui a un sens compréhensible pour des élèves du primaire - et du secondaire - est la soustraction $7-3 = 4$ dont le résultat, qui n'est pas un ordinal, représente bien la « distance entre le 7^{ème} et le 3^{ème} », notion proche de celles intervenant dans les « problèmes d'intervalles ».

A un niveau plus élevé - qui ne nous intéresse pas directement ici, difficilement accessible car d'un niveau au moins égal au niveau bac+3 en mathématiques-, on peut

- identifier les cardinaux finis et les ordinaux finis

Ceci signifie donc que si l'on a en permanence en tête la nécessaire simultanée de l'apprentissage de la numération et du calcul et en particulier leur simultanée initiale- « les 4 opérations en CP » - , on ne peut pas avoir et transmettre même implicitement une conception de la suite des nombres entiers réduite à la « comptine numérique » comprise seulement comme nombre ordinal puisqu'il n'y a pratiquement pas de calculs possibles dans cette réduction des nombres aux nombres ordinaux. Bien sûr, ce que je viens de dire ici est insuffisant pour critiquer de manière élaborée la position de Remi Brissiaud mais c'est déjà mieux que de l'approuver explicitement comme le fait C. Huby.

Une dégradation récente ?

La suite du raisonnement de C. Huby est le suivant :

« [Cette réduction de l'enseignement de la notion de nombre à celle de nombre ordinal] a perverti l'enseignement des mathématiques à l'école maternelle ces dernières années. »

a) Il est audacieux sans autre forme de procès, de dire ainsi

- implicitement que c'est cette question de la comptine numérique qui est le facteur principal de la dégradation de l'enseignement des mathématiques en maternelle. **Je rajoute que même si C. Huby ne le dit pas explicitement, c'est comme cela que ce sera compris car, sur ce sujet, et au vu de la popularité des thèses de Remi Brissiaud et au vu du caractère à la fois beaucoup moins répandu et théoriquement faiblard de l'argumentation du GRIP contre ses thèses, il ne peut en être autrement.** Et ceci est vrai pour tous les sujets sur lesquels on a une position minoritaire faisant face à une position hégémonique : **c'est donc en ce cas au mieux strictement de la démagogie de ne pas critiquer explicitement la position dominante.**

- explicitement que cette dégradation est récente.

Et c'est surtout original de le dire lorsque l'on appartient au GRIP qui à ma connaissance - je le sais d'autant plus que c'est moi qui ait défini cette position - expliquait jusqu'à maintenant le contraire, c'est-à-dire

i) que la dégradation fondamentale remontait à la réforme des maths modernes, à la suppression de la simultanée de l'enseignement du calcul et de la numération et à la suppression de l'enseignement du calcul sur les grandeurs, et qu'elle n'est donc pas récente.

ii) que l'on se devait, pour les comprendre et les réduire, de placer l'éventail historique des dégradations successives de l'enseignement dans le cadre précité.

Cette double hypothèse est peut-être fautive mais en ce cas on le dit et on en donne quelques preuves au lieu de la contredire implicitement.

b) Ceci dit, parmi ceux qui reconnaissent sous quelle forme que ce soit, une sévère dégradation de l'enseignement des mathématiques, il y a un auteur, Rémi Brissiaud, qui dit explicitement, lui, que la « réduction de l'apprentissage des nombres à la comptine numérique à la Gelman » recommandée sous Chevènement en 1986 - donc *récemment* - est le facteur essentiel et *même exclusif*²⁸ de la dégradation de

- construire une addition et une multiplication des ordinaux mais ces opérations sont structurellement différentes de ces mêmes opérations sur les cardinaux puisque par exemple

- la multiplication des cardinaux est commutative : si l'on a deux cardinaux a et b , $a \times b = b \times a$

- la multiplication des ordinaux n'est pas commutative : si α et β sont des ordinaux, $\alpha \times \beta$ n'est pas en général égal à $\beta \times \alpha$.

Pour ceux qui sont intéressés par le sujet, l'article « Ordinal Number » de Wikipedia* est un bon point de départ.

* http://en.wikipedia.org/wiki/Ordinal_number

²⁸ « Résumons : après avoir rejeté la possibilité que des facteurs généraux expliquent la baisse des performances en calcul, ainsi que la possibilité qu'il faille incriminer d'autres pratiques numériques que le comptage-numérotage, on peut considérer que, jusqu'à preuve du contraire, l'enseignement du comptage-numérotage est le seul facteur explicatif qui émerge. » Remi Brissiaud, *Apprendre à calculer à l'école*, Retz, 2013, page 24.

l'enseignement des mathématiques. Cette argumentation est tout à fait cohérente avec son objectif qui est de défendre les réformes de 1970 en primaire - les maths modernes -, objectif qu'il affirme explicitement puisqu'il veut « débattre en héritiers de la réforme de 70 »^{xxiv}, ce qu'il fait d'ailleurs pratiquement puisqu'on ne l'a jamais vu remettre en cause les principales orientations promues par la réforme des maths modernes en primaire²⁹.

- On peut montrer tout au contraire -mais je ne le ferai pas ici mais dans le texte à paraître sur les 4 opérations et dans le suivant qui portera plus globalement sur l'analyse du programme de 1970, celui des maths modernes - que la dégradation des capacités en calcul ne provient pas, et ce fondamentalement, comme le prétend Rémi Brissiaud, des mesures prises en 1986 par Chevènement.

Je ne veux pas dire par là que Chevènement n'a pas pris de mesures négatives ni que la mesure exhibée par Rémi Brissiaud n'est pas négative. Au contraire la mesure dénoncée par R. Brissiaud est bien effectivement *extrêmement* négative mais ce n'est ni la seule négative prise sous ce ministère ni obligatoirement la plus nocive. J'ai donné quelques éléments d'analyse sur le sujet dans au moins deux textes «*Charles de Gaulle et le gaullisme, Jean-Pierre Chevènement et le chevènementisme, des républicains acteurs fondamentaux de la dégradation de l'enseignement* »^{xxv} et «*Jean-Pierre Chevènement, Ministre de l'éducation nationale et donc, même pas ministre de l'Instruction publique* »^{xxvi}, textes que nombre de mes petits camarades instructionnistes n'apprécient guère et auxquels ils ne font - euphémisme - aucune publicité. A part Rudolf Bkouche qui a écrit explicitement sur le sujet, ils ont en effet été tous favorables à Chevènement sous des formes allant de la simple défense de ses opinions (J.-P. Brighelli) à la candidature sur ses listes (Natacha Polony) en passant par la participation à son comité de soutien - soutien non critique - en 2002 (Isabelle Voltaire, Pedro Cordoba, etc.). On a tout à fait le droit de se tromper mais ce qui est « non démocratique » est le refus de tout retour sur cette question. Il n'y a pas que les disciples de Nicolas Sarkozy qui ne sont pas partisans de l'inventaire...

Quoi qu'il en soit, et si mes hypothèses s'avèrent vraies, cette explication par Rémi Brissiaud de la dégradation de l'enseignement des mathématiques en primaire a pour fonction centrale, en justifiant les réformes de 70, d'empêcher la compréhension de la profondeur de la dégradation de l'école et de favoriser corrélativement la poursuite de certaines aberrations de la période des maths modernes puisqu'elles ne sont pas vues en tant qu'erreurs.

Guy Morel : D'une position mal défendue, paraît-il, par le GRIP

On peut donc constater que, dans le passage cité, C. Huby, le moins que l'on puisse en dire, défend mal les « 4 opérations en CP » et qu'elle ne permet en aucun cas de se démarquer des positions de Rémi Brissiaud. Mais si l'on ne se limite pas au texte cité, on peut voir qu'il est normal qu'elle ne se démarque pas des positions de Rémi Brissiaud sur le rôle de « l'apprentissage Gelman de la numération » ... puisque'elle l'approuve explicitement.

Sur le forum neoprofs Guy Morel, alias mareuil, lançait en novembre 2012 - par plaisanterie ? - un fil de discussion « *Rémi Brissiaud fait de la pub pour le dernier manuel de C. Huby* »^{xxvii} ; je ne sais ce qu'il en est. Mais ce que je sais est que C. Huby, sur le même fil, fait explicitement de la pub pour les positions du dernier livre de Rémi Brissiaud :

« Alors, encore une fois, j'en conviens, Brissiaud, c'est beaucoup mieux qu'Ermel ou Cap Maths et ça largue beaucoup moins d'enfants ! Et ça, c'est déjà extraordinaire. Il n'y a qu'à voir ses récentes interventions sur l'abus du comptage en maternelle et les dégâts que cela a provoqué. »^{xxviii}

²⁹ Rajoutons que la position de Rémi Brissiaud est de plus un « joli coup politique » puisqu'elle permet de clouer le bec à ses détracteurs antipédagogistes / républicains qui ont tous été des défenseurs de Chevènement en le présentant comme l'homme politique parangon de l'instruction.

Et je ne reviens pas sur les autres déclarations de C. Huby et de Guy Morel sur ce fil de discussion³⁰. Mais C. Huby écrit : « *Il n'y a qu'à voir ses récentes interventions sur l'abus du comptage en maternelle et les dégâts que cela a provoqué.* ». Cette validation / valorisation de la position de Rémi Brissiaud est exactement ce qui permet de bloquer toute compréhension sérieuse de la dégradation de l'enseignement de puis 1970. Guy Morel semblait douter du fait que le GRIP « défendait mal les 4 opérations en CP ». En est-il maintenant convaincu ?

HESMD*, COUEM**, 25 octobre 2013***.

*pour l'Horripilant, *Éudit et Sympathique Michel Delord*, selon Luc Cédelle

* pour *Chevillière Ouvrière des Ultras de l'Enseignement Mathématique* selon Yves Chevillard, médaille Hans Freudenthal 2009³¹

*** Le texte original du 20 octobre 2013 est à l'adresse http://michel.delord.free.fr/bloglc-horresco-reponse_gm_4op.pdf

Annexe : Absence cardinale de l'ordinal

Il est d'ailleurs remarquable que dans tout le débat sur ce sujet n'apparaisse que très rarement l'opposition fondamentale cardinal / ordinal : Catherine Huby n'en parle pas et aussi bien dans le dernier livre de Rémi Brissiaud « *Apprendre à calculer à l'école* » de 2013 que dans le précédent « *Premier pas vers les maths* » publié en 2007, on ne trouve aucune occurrence du mot ordinal.

Voilà ce qu'en dit R. Brissiaud dans « *Premier pas vers les maths* » (Page 5):

« Les noms de nombres ont différentes significations. Ils peuvent, par exemple, désigner des numéros (« Le treize passe la balle au cinq »). Ils ont leur signification « cardinale » quand ils désignent vraiment des nombres. Cet emploi du qualificatif « cardinal », qui indique que c'est leur signification la plus importante, est le même que dans l'expression : « les vertus cardinales ».

Que veut dire « désigner vraiment des nombres » ? Un nombre ordinal est vraiment un nombre - et même un « vrai nombre » -, ni plus ni moins qu'un nombre cardinal. Et dans de nombreuses situations, y compris dans l'apprentissage de la numération, il y a des moments où c'est le nombre ordinal qui, si je puis me le permettre, a une place cardinale. On a ici un raisonnement parallèle à celui tenu par C. Huby : au prétexte que le comptage a été mal enseigné, elle ne veut plus entendre parler de comptage. Au prétexte que l'on a mal enseigné la notion de nombre cardinal, R. Brissiaud prétend que seule la notion de nombre cardinal représente vraiment un nombre. Rajoutons que sa caractérisation du nombre cardinal comme « vrai nombre » n'est pas un accident seulement présent ici puisque la même caractérisation se retrouve à la page 22 de son dernier livre, six ans après (Voir la citation *infra*).

On peut remarquer aussi qu'une bonne raison qui a fait disparaître ce vocabulaire ordinal / cardinal pourtant fondamental est que ne figurent plus au programme de grammaire du primaire les notions d'adjectif numéral sous ses deux formes d'adjectif numéral cardinal et d'adjectif numéral ordinal.

On peut même remarquer que ce n'est pas seulement le mot et la théorisation du rôle du nombre ordinal qui sont absents de la problématique de Rémi Brissiaud mais l'application pratique de cette théorisation, c'est-à-dire l'utilisation de l'adjectif numéral ordinal dans l'apprentissage de la numération. En effet dans son livre « *Apprendre à calculer à l'école* », il ne se contente pas de critiquer le comptage à la Gelman. Aux pages 20 à 23, il propose une progression valable à partir de la PS et de la MS dont voici le schéma

Enseigner d'abord les décompositions des nombres 2 et 3.. .

³⁰ Mais j'y reviendrai, car un certain nombre d'affirmations de C. Huby posent problème. Quant à Guy Morel, il a sur ce fil des affirmations beaucoup plus satisfaisantes sur le fond que celles de C. Huby, mais il est velléitaire et ne justifie que très rarement ces affirmations qui sont données sur un tel ton qu'il faut ensuite prendre d'innombrables précautions oratoires pour faire le travail qu'il n'a pas fait, c'est-à-dire justifier ses assertions.

³¹ Yves Chevillard, *Éducation et didactique : une mise en tension essentielle*, 2006. Article dont je ne partage certes pas le point de vue mais qui est fort intéressant. http://yves.chevillard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_-_Education_didactique_-_02-07.pdf

[...] Elle consiste, dans un premier temps, à éviter tout enseignement du comptage-numérotage et même, plus généralement, à éviter toute utilisation par l'enseignant des mots-nombres en tant que numéros, afin de privilégier les décompositions des 3 premiers nombres

Puis enseigner le comptage-dénombrerment

[...] Décrivons cette autre façon de l'enseigner en se plaçant dans la situation où, pour donner 4 cubes à un nounours, par exemple, l'enseignant montre aux élèves comment on compte des objets en les prélevant successivement d'un stock. L'enseignant dit « un » quand il a déplacé le 1^{er} objet, il dit « deux » non pas au moment où il touche le 2^e objet, mais quand celui-ci a été déplacé et, donc, quand la collection des deux objets a été formée (on vise à ce que l'enfant associe le mot « deux » à la pluralité : 2, c'est le résultat de 1 et encore 1), il dit « trois » non pas au moment où il touche le 3^e objet, mais au moment où celui-ci a été déplacé et, donc, quand la collection de trois objets a été formée (pour que l'enfant associe le mot « trois » à la pluralité : 3, c'est le résultat de 2 et encore 1). Idem pour « quatre » [...]

Lorsqu'il procède ainsi, l'enseignant enseigne une forme de comptage très différente du comptage-numérotage, parce que la correspondance terme à terme qu'il théâtralise n'est pas celle entre 1 mot et 1 objet mais la correspondance entre **1 mot et la pluralité des objets déjà pris en compte** (ce n'est pas un comptage « à la Gelman »). Lorsqu'un enfant comprend cette forme de comptage, chaque mot prononcé désigne pour lui un vrai [!!! MD] nombre puisqu'il désigne la nouvelle pluralité obtenue après l'ajout de 1 ; c'est la raison pour laquelle on peut alors parler de l'enseignement d'un « **comptage-dénombrerment** » [...]

Enseigner le comptage-dénombrerment de manière encore plus explicite

Il y a deux façons de rendre l'enseignement du comptage-dénombrerment encore plus explicite.

La première consiste à dire : « 1 et encore 1, 2 ; et encore 1, 3 ; et encore 1, 4 ; et encore 1... ». En effet, un comptage-dénombrerment est un comptage où l'on cherche à faire comprendre le calcul sous-jacent au dénombrerment ; **verbaliser ce calcul** ne peut que favoriser sa compréhension. Au CP, quand l'addition a été introduite, on peut d'ailleurs utiliser le mot « plus » à la place de « et encore » : « 1 plus 1, 2 ; plus 1, 3 ; plus 1, 4 ; plus 1... ».

La seconde façon de rendre l'enseignement du comptage-dénombrerment encore plus explicite consiste à exprimer le nombre total résultant de l'ajout successif des unités, **en spécifiant la nature de cette unité** : « un jeton, deux jetons, trois jetons... » ou « un cube, deux cubes, trois cubes... ». En effet, dans l'expression « trois jetons », la syntaxe de ce petit groupe nominal fait que le mot « trois » réfère à une pluralité, il n'est pas un numéro. Or, la signification des mots-nombres que le comptage-dénombrerment cherche à privilégier est celle de pluralités, celle que l'on appelle aussi la signification cardinale des mots-nombres.

Privilégier la signification cardinale des mots-nombres

De même que les points cardinaux (nord, sud...) sont ceux qui servent de repères pour s'orienter dans l'espace, la signification cardinale des mots-nombres est celle qui doit guider la pratique pédagogique des enseignants de maternelle. On remarquera d'ailleurs que dans les décompositions d'un nombre (trois, c'est deux et encore un, par exemple), chacun des mots-nombres prononcés a une signification cardinale. Privilégier les décompositions et le comptage-dénombrerment, c'est privilégier la signification cardinale des mots-nombres et, partant, c'est permettre un apprentissage explicite des nombres et du calcul.

Le mot ordinal ne figure pas plus dans ce texte qu'il ne figure dans le livre. Or il pourrait être utile, certes non pas de disserter devant les élèves sur la différence entre cardinal et ordinal en MS ou en GS, ni même au niveau du CP ou d'y partir de la définition explicite d'ordinal et de cardinal, mais d'employer en classe les noms des ordinaux ET les noms des cardinaux (et réintroduire aussitôt que possible, c'est-à-dire dès qu'il y a des leçons explicites de grammaire, les notions d'adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux). Il est très judicieux, comme le dit à juste titre Rémi Brissiaud, de verbaliser les activités mathématiques. Et pour bien définir le nombre cardinal, au sens notamment de donner des limites à cette notion, il me semble utile de donner une expression du nombre ordinal qui différencie ces deux notions et correspond à des connaissances apportées par la vie à l'école et hors de l'école. Les élèves ont entendu parler de premier et de second : ne pourrait-on pas dire face à un collection de quatre buchettes, certes des choses du type « *Voilà quatre buchettes* », « *Quatre buchettes, c'est trois buchettes plus une buchette* », ce que recommande Rémi Brissiaud ... mais aussi de dire, en scénarisant correctement la chose, ce qu'il ne recommande pas pour de multiples raisons : « *Voilà LA première buchette* », « *Voilà LA troisième buchette* » ...

Ceci est une simple remarque. Je ne vise pas ici à proposer une progression, ce qui demanderait d'aborder d'autres questions et notamment « les 4 opérations en CP ». Je n'entre pas non plus dans l'analyse de

l'opposition entre ce que propose Rémi Brissiaud actuellement et les thèses centrales des partisans des maths modernes en 1970, thèses centrales dont il se réclame par ailleurs puisqu'il affirme qu'il faut « débattre en héritiers de la réforme de 70 ». Sur ce sujet remarquons cependant, mais j'y reviendrai plus en détail, que Rémi Brissiaud fait, à juste titre, la recommandation suivante :

« La seconde façon de rendre l'enseignement du comptage-dénombrement encore plus explicite consiste à exprimer le nombre total résultant de l'ajout successif des unités, **en spécifiant la nature de cette unité** : « un jeton, deux jetons, trois jetons... » ou « un cube, deux cubes, trois cubes... ».

Mais en ce cas, il n'agit plus « en héritier de la réforme de 70 » puisqu'il emploie ce qui était, *par excellence*, la chose interdite à employer dans les programmes de 70 : le « nombre concret » qui consiste bien à « exprimer le nombre en spécifiant la nature de l'unité ». Ceci est dit explicitement dans les commentaires que l'APMEP fait des programmes de 70 mais apparaît pratiquement dans le BO de 70. En effet sur les 38 pages du BO n'apparaît, dans une recommandation positive, aucun nombre concret : le seul endroit un nombre concret est écrit est le fameux passage :

Les phrases telles que :

$$8 \text{ pommes} + 7 \text{ pommes} = 15 \text{ pommes.}$$

n'appartiennent en fait, ni au langage mathématique, ni au langage usuel.³²

[...]

Dans la pratique de la classe, les deux langages sont mêlés mais il importe de les distinguer.

On pourra écrire, par exemple :

Le nombre de pommes est :

$$8 + 7 = 15$$

et conclure : « la corbeille contient 15 pommes ».

Autrement dit les auteurs du BO de 70 n'utilisent qu'une fois sur 38 pages des nombres concrets ... pour expliquer qu'il ne faut pas utiliser les expressions dans lesquelles ils figurent...

Rémi Brissiaud ne serait-il pas, sur ce point, partisan du « retour en arrière », puisque ce qu'il recommande était ce qui se faisait partout avant 70 ?

³² A) On remarque que, assez lâchement, les auteurs choisissent de prendre comme exemple des pommes, qui ne sont pas des objets perçus comme proches de la mathématique. Ils ne prennent pas un exemple plus difficile à défendre comme $8 \text{ km} + 7 \text{ km} = 15 \text{ km}$ alors que leur objectif central est bien surtout d'interdire l'écriture $8 \text{ km} + 7 \text{ km} = 15 \text{ km}$ au nom de « maths pures » n'ayant aucun rapport avec la physique.

B) Admettons un instant avec les partisans des maths modernes - ce qui est faux puisque l'on peut construire des modèles mathématiques correspondants - que

« Les phrases telles que :

$$8 \text{ pommes} + 7 \text{ pommes} = 15 \text{ pommes} \\ \text{[Et encore plus } 8 \text{ km} + 7 \text{ km} = 15 \text{ km]}$$

n'appartiennent pas au langage mathématique »

Même le plus borné des partisans des programmes de maths modernes doit admettre que ces expressions ont un sens, qu'elles décrivent une réalité et sont, en ce sens, non seulement utiles mais indispensables à connaître.

En écrivant qu'elles n'appartenaient pas au langage mathématique, ils n'en interdisaient pas seulement l'enseignement dans l'horaire de mathématiques du primaire mais ils en interdisaient tout enseignement puisqu'ils ne prévoyaient pas dans quel cadre ces connaissances pourtant indispensables devaient être enseignées.

I quater – Esprits de chapelle

Le titre de la note de Luc Cédelle fait mention de « l'esprit de chapelle dans l'éducation ».

Je voudrais en donner deux exemples, l'un dans le mouvement Freinet, l'autre dans le camp antipédagogue/républicain. Beaux exemples puisqu'il est difficile de savoir à la lecture qui des deux remporte le pompon.

Commençons par les républicains antipédagogistes : sur son ex-blog, Jean-Paul Brighelli avance l'idée que l'on ne doit pas donner la démonstration du théorème de Pythagore en collège car « *C'est d'un bon niveau universitaire, au moins.* » Position qu'aucun de ceux que JP Brighelli nomme pédagogistes, et qui « préfèrent les maths appliquées aux démonstrations » n'a jamais osé avancer. Aucun des membres du GRIP présents sur le forum n'a fait la moindre remarque. Il faut dire que si des membres du GRIP font ce type de remarque, JP Brighelli leur fait remarquer qu'ils sont bien oublieux car il leur a rendu bien des services, ce qui est d'ailleurs vrai. Excellente conception du rapport entre la vérité et la prestation de services.

Passons au mouvement Freinet : en 2004 j'ai publié sur la liste freinet@cru.fr le début de « L'Initiation mathématique » de Charles-Ange Laisant, mathématicien qui, outre son rôle de principal collaborateur de Francisco Ferrer, a été le principal inspirateur de Freinet en mathématiques (le moins que l'on puisse en dire est que ce n'était pas la spécialité de Freinet : autrement dit le mouvement Freinet en maths, c'est essentiellement Laisant et Camescasse). Cette publication provoque une réaction assez violente de Michel Barrios, personnage important des listes Freinet à cette époque. Et cette réaction n'est pas seulement le produit du fait que Michel Barrios ignore qui est Laisant - ce qui est déjà embêtant pour qui se réclame justement de Célestin Freinet- mais comme Michel Barrios critique le contenu même du livre, la position qu'il développe est un désaveu des positions pédagogiques de Laisant et de Freinet.

Comme je réplique, je suis exclu de la liste Freinet. L'intéressant dans cette histoire est qu'il y a une réaction à l'esprit de chapelle provenant du mouvement Freinet lui-même : Henri Portier, vieux compagnon de Freinet qui est d'ailleurs mort quasiment dans ses bras, intervient auprès du CA de l'ICEM pour me défendre en expliquant que « [*Laisant*], *cet anarchiste (sur le tard) était l'ami du grand géographe Élisée Reclus, de Ferdinand Buisson, de Paul Robin, de Francisco Ferrer, de Sébastien Faure... Excusez du peu ! Et toutes ces personnes eurent une influence PRIMORDIALE dans la genèse du Mouvement Freinet* ».

Mais je n'ai pas été réintégré sur la liste Freinet.

Travaux pratiques : il va être intéressant d'observer les réactions des membres du GRIP et de la liste Freinet qui interviennent sur ce blog - et il y en a ! -, cela permettra de mesurer précisément la puissance de l'esprit de chapelle dans chacun de ces mouvements.

Pour plus de précisions, lire « Esprits de chapelle »³³ dont le plan est

A) Sur la liste Freinet : Michel Barrios et Charles -Ange Laisant ...

D) Une lettre d'Henri Portier

II) Michel Barrios et Charles-Ange Laisant

B) Du coté des antipédagogistes : J.-P. Brighelli et Pythagore...

Bonne lecture.
Michel Delord

³³ <http://michel.delord.free.fr/esprits-de-chapelle.html>

Notes de fin

- i <http://education.blog.lemonde.fr/2013/09/05/horresco-ref-erens-ou-lesprit-de-chapelle-dans-leducation-1/>
- ii <http://education.blog.lemonde.fr/2012/03/26/la-syllabique-cest-pas-automatique-reflexions-sur-la-lecture-et-lecriture/>
- iii <http://michel.delord.free.fr/klaus2006.pdf>
- iv http://fr.wikipedia.org/wiki/W._E._B._Du_Bois
- v **National Association for the Advancement of Colored People**
http://fr.wikipedia.org/wiki/National_Association_for_the_Advancement_of_Colored_People
- vi Charles-Ange Laisant, *L'initiation mathématique*, Hachette, 1910, Chap 65, Discours final
<http://michel.delord.free.fr/lais-init1.pdf>
- vii http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/contribs_brissiaud3.aspx
- viii Renaud d'Enfert, (2006) *L'enseignement mathématique à l'école primaire de la Troisième République aux années 1960 : enjeux sociaux et culturels d'une scolarisation "de masse"*. In SMF (Ed) *Gazette des Mathématiciens*, 108, 67-81,
http://smf4.emath.fr/Publications/Gazette/2006/108/smf_gazette_108_67-81.pdf
- ix http://michel.delord.free.fr/addon-interview/c.html#Fausses_prob%9Ematiques_I
- x <http://michel.delord.free.fr/devanne.html>
- xi Pour des références plus précises, Voir la fin de Michel Delord, *Trois notes rapides sur l'enseignement des sciences en primaire*, mars 2006
<http://michel.delord.free.fr/3notes-socleprim>
- xii <http://michel.delord.free.fr/kerqomard-educmater.html>
- xiii <http://www.humanite.fr/societe/tribune-les-douze-mesures-du-front-de-gauche-pour-lecole-de-legalite-488822>
- xiv <http://www.cnrs.fr/Cnrspresse/n382a11.htm>
- xv <http://www.senat.fr/rap/r08-047/r08-0471.html>
- xvi http://www.instruire.fr/Grip_1/GRIP/1BEAAPo2z3hbk5S Vm5jR1RaAAA?WD_ACTION=MENU&ID=OPT_PROGRAMMESEBATMATERNELLE
- xvii http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/Maternelle/Histoire/Documents/histoire_maternelle.pdf
- xviii http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/03%20_garnier.pdf
- xix <http://michel.delord.free.fr/march.pdf>
- xx <http://education.blog.lemonde.fr/2012/03/26/la-syllabique-cest-pas-automatique-reflexions-sur-la-lecture-et-lecriture/>
- xxi http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/03%20_garnier.pdf
- xxii <http://michel.delord.free.fr/devanne.html>
- xxiii <http://education.blog.lemonde.fr/2013/09/05/horresco-ref-erens-ou-lesprit-de-chapelle-dans-leducation-1/#comment-3908>
- xxiv Cf. Remi Brissiaud, *Calcul et résolution de problèmes : le débat avance*, 29/06/2006
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/contribs_brissiaud3.aspx

^{xxv} <http://michel.delord.free.fr/cdg-jpc.html>

^{xxvi} <http://michel.delord.free.fr/jpc01.html>

^{xxvii} <http://www.neoprofs.org/t54778-remi-brissiaud-fait-de-la-pub-pour-le-dernier-manuel-de-doublecasquette>

^{xxviii} <http://www.neoprofs.org/t54778p40-remi-brissiaud-fait-de-la-pub-pour-le-dernier-manuel-de-doublecasquette#1719036>