

Résumé de quelques interventions de Michel Delord

A) Sur les Programmes (Page 2)

"Depuis une trentaine d'années, L'allégement sur les savoirs fondamentaux s'accompagne d'un empilement illogique et superficiel de notions éparses ... au contraire, il faut alléger les contenus superficiels et prétentieux et renforcer les savoirs pérennes"

Pour le primaire : Savoir Lire, Ecrire, Compter, Calculer

B) Sur le "Niveau" (Page 8)

" Enfin, il reste un miracle à expliquer : comment passe-t-on de 80% de réussite à la division pour la génération de 1995 à 40% de réussite pour la division des entiers et 25% pour la division d'un entier par un décimal à la rentrée 2002 pour la moyenne des élèves de cinquième en France** ?"*

*Etude de la DEP (Comparaison 1920 / 1995)

** Etude de la même DEP (Evaluation 5^{ème} de septembre 2002)

C) Calcul, calculettes, apprentissage de la division, ordinateurs (Page 10)

"Quand va-t-on arriver enfin au fait que tout ce qui est mécanique soit confié à des humains tandis que ce qui demande de la jugeote soit confié des bécane ? On n'est pas mal parti pour les inversions de rôle puisque l'apprentissage du contenu des disciplines devient le domaine exclusif des différents organes extérieurs à l'école (cours particuliers par Acadomia, remédiations organisées par les communes ...) tandis que l'école se contente de plus en plus de sensibiliser les enfants aux contenus sans les leur apprendre."*

...

*"Sans vouloir insister **lourdement**, la première mesure à prendre pour les ordinateurs à l'école est, **au moins**, d'interdire l'usage du clavier tant que l'élève ne maîtrise pas l'écriture."*

* On n'a jamais vu un parent payer un cours particulier d'IDD (Itinéraires de découvertes), TPE (Travaux Personnels Encadrés) et autres initiations au débat citoyen. Ils payent pour ce qu'on ne fait plus à l'école.

D) Education versus Instruction (Page 14)

Ou l'on voit un défenseur de l'éducation contre l'instruction faire preuve d'un grand manque d'instruction...

E) Le redoublement, une position purement pédagogique ? Quelques éléments.(Page 18)

Communiqué du conseil des ministres du 16 janvier 1974 :

«Le recours abusif au redoublement sera énergiquement banni. La fréquence excessive des redoublements d'un taux exceptionnellement élevé en France, comparativement à d'autres pays, est une des plaies majeures de notre système éducatif. Elle provoque un alourdissement notable des effectifs scolaires et corrélativement des charges supplémentaires importantes.»

F) Autres interventions (Page 22)

Notes de fin :

- Articles notamment américains sur l'utilisation de l'informatique à l'école (Page 23)
- Documents historiques sur l'opposition Education/ Instruction (Page 29)

Le 25 Janvier 2004, Michel Delord

Professeur certifié de mathématiques faisant fonction, par nécessité, d'IdC (*Instituteur des Collèges*)

Webpage : <http://michel.delord.free.fr>

CA de la Société Mathématique de France

Membre du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes <http://grip.ujf-grenoble.fr/>

A) SUR LES PROGRAMMES

J'ai tenté de montrer que ce qui faisait de manière primordiale la qualité de tout système éducatif était la qualité de - ce qui devait y être enseigné, c'est-à-dire les programmes et, en particulier ceux des matières fondamentales que sont les mathématiques et la maîtrise de la langue¹ ,
- du niveau qui fondamental qui assoit les bases de toutes ces connaissances, le niveau primaire.

Pour cela, consulter le texte, écrit pour le Grand Débat qui définit ce que doivent être les contenus centraux en arithmétique et langue française des programmes du primaire en fin de CM et de CP

SLECC Savoir Lire Ecrire Compter Calculer
<http://michel.delord.free.fr/slecc.pdf>

Un certain nombre de critiques de ce texte sont apparues dans le débat sur le fil "Les Programmes" mais

- il n'y a eu aucune contre proposition

- les oppositions les plus fortes viennent de contradicteurs qui ont une position trouble assez caractéristique qui consiste d'une part prétendre que les programmes ne sont pas importants et simultanément à critiquer ceux que je propose² d'une manière superficielle et sans jamais donner d'arguments précis .

Dans la mesure où ce qui est donné dans SLECC comme connaissances à un niveau donné semblait excessif à un certain nombre de personnes, j'ai été obligé de donner quelques précisions et dans la mesure où ces programmes correspondent en gros à ce qui était fait de 1880 à 1970, il était intéressant d'avoir une idée de la proportion des élèves qui réussissaient à cette époque.

Fil "Les programmes"³

Message Mer Jan 14, 2004 6:34 pm Sujet du message: Re: Programmes et manuels. (pg5)

Une bonne partie des contenus à enseigner donnés dans SLECC sont évidemment des connaissances qui font partie maintenant du niveau du secondaire (les nombres premiers font partie de l'enseignement du lycée et le PPCM est même introduit seulement en Term S et seulement pour la spécialité mathématiques alors que je l'ai appris en CM2). Ces contenus présents dans SLECC sont pérennes, c'est-à-dire que l'évolution de l'humanité depuis 1880 n'autorise en rien à dire qu'ils étaient plus utiles maintenant qu'il y a 100 ans ou dans 20 ans. La seule question qui peut se poser (je ne parle pas des méthodes d'enseignement et vous pouvez constater qu'il n'est aucunement question de méthodes pédagogiques dans le texte SLECC) est la capacité des élèves à se les approprier à un âge donné

Or sur ce sujet nous avons un certain nombre de chiffres assez fiables (disons à 5% en plus ou en moins sur une classe d'âge) et qui sont d'autant plus en ma faveur que je ne prends que des auteurs qui ont voulu prouver le contraire de ce que je dis (Antione Prost, l'OCDE)

Pour le CP :

Les contenus donnés pour SLECC correspondent en gros aux programmes de CP de 1882 (à cette époque, il n'y a pas de CP mais il s'agit des programmes de maternelle) jusqu'aux années 60. A cette époque là , on ne pinaille pas sur les redoublements c'est-à-dire que ne passe dans la classe supérieure que celui qui globalement a suivi.

Or on possède des statistiques assez précises sur les redoublements en CP pour la période 50/60 qui est en moyenne

¹ Cf. : "Reading : The Most Important Science Process Skill"
<http://www.youth.net/ysc/educnews/readscie.htm>

² Un intervenant affirme : "S'il fallait par exemple réapprendre la division en CP, cela se ferait comme il y a un demi-siècle en privilégiant exclusivement l'apprentissage procédural" (pg5). Je lui demande de donner un seul exemple développé de ce qu'il affirme, il en sera incapable jusqu'à la fin du débat.

³ Fil "Les programmes " de la question 5 "Que doivent savoir les élèves?". Cinq pages dont la première est à :
<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=960&start=0>

Notés ici pg1 à pg5

de 25 % (parmi les références sur Internet, voir http://assoreveil.org/lettre_7.html). Ces taux de redoublement sont d'ailleurs probablement majorés – en tout cas , ils ne sont pas minorés - car ils viennent notamment d'étude de l'OCDE qui veulent absolument montrer qu'il y a trop de redoublements.

On peut donc dire que 75 % d'une classe passait dans la classe supérieure possédant ces connaissances . Pour que ce soit plus parlant, je vous ai scanné les journées du 27 au 30 Juin 1956 de mon cahier de CP (0) qui permettent de voir à quoi cela correspondait.

Version écran (126 ko)

<http://michel.delord.free.fr/cp56.pdf>

Version papier (attention 1700 ko mais un peu plus joli)

<http://michel.delord.free.fr/cp56p.pdf>

La question pour les opposants à ce que je raconte est la suivante : avez vous des classes en CP dans lesquelles 75% des élèves sont capables de passer dans la classe supérieure avec les exigences que vous voyez dans ce cahier et qui n'est pas spécifique à mon école, la seule chose un peu spécifique à cette école étant les difficultés sociales des parents des élèves ?

Pour le CM :

Les chiffres que l'on possède (1) :

Taux de scolarisation sur une classe d'âge en sixième de lycée, de CEG et CC (cours complémentaires)
(je ne donne pas toutes les années, il y a une progression régulière)

1945-46 : 20 %

1949-50 : 24,5%

1954-55 : 38,5%

1960-61 : 46,4%

1962-63 : 55%

Ces chiffres augmentent encore ensuite mais je n'ai pas de chiffres précis en moyenne nationale. Pour la scolarisation en sixième en 64-65 , je dispose d'une carte de France avec taux de passages en 6ème (2) où il n'y a que 9 départements peu peuplés qui sont en dessous de 50% , 7 qui sont au dessus de 80% (dont la Corse) , 14 départements dont Paris qui sont entre 70% et 80%. A vue de nez , il y avait donc sûrement nettement plus de 60 % des élèves qui passaient en sixième en 65.

Comme les programmes sont restés stables et correspondent en gros à ce que je propose, on peut comparer ce qui est comparable : pensez vous que 70% des élèves actuels de CM2 sont capables de suivre ce que je donne dans SLCC ?

On peut me rétorquer que mes propositions de comparaison ne sont pas assez précises ? Dans ce cas , on a la possibilité de comparaisons plus précises en utilisant les examens d'entrée en sixième qui sont supprimés en 1960.

Pour que cela soit possible, j'ai publié

1) Seuls 10% allaient au lycée...

<http://michel.delord.free.fr/seuls10.pdf>

qui donne les programmes pour les maths – mais c'est la même chose en français – qui montre qu'il n'y a aucune raison fondamentale de ne tenir compte dans la sortie de CM que des élèves qui allaient en lycée à part que

- ça permet d'induire que l'école primaire était "élitiste" ou je ne sais quoi

- ça permet de justifier la catastrophe qui suit en interdisant de faire une comparaison entre maintenant et les années 50/60

- ça justifie aussi la défense d'une vision de la théorie séparée de la pratique (mais ça, c'est une conséquence des mesures petainistes, notamment de Carcopino, de 1941/ 42 sur lesquelles personne n'est revenu et surtout dont personne ne parle)

2) un texte qui comprend le règlement officiel de l'examen d'entrée en sixième et quelques exemples d'épreuves avec barème :

<http://michel.delord.free.fr/exam6.pdf>

Voici , pour les paresseux qui n'ouvrent pas les liens, un de ces examens :

Citation:

ETUDE DE TEXTE

LES TERREURS DE DICK.

Dick est un chien valeureux jusqu'au moment précis où retentit un de ces bruits qu'il faut bien nommer explosions ou détonations. Dick aussitôt devient très lâche Le tonnerre le rend malade, un coup de fusil le terrorise, un petit pétard le rend fol. Il n'est pas jusqu'à l'inoffensif éclatement des baguenaudes (1) qui ne lui donne de l'angoisse. Dès qu'il perçoit un bruit de cette espèce redoutable, le vieux chien, qui jamais ne pénètre dans la maison - ce n'est pas la place d'un chien de garde - le vieux mâtin monte se cacher dans la chambre la plus obscure, la mieux close, la moins accessible. Il s'introduit sous un meuble et s'y livre au désespoir en attendant des temps meilleurs. Rien ne pourrait le décider à sortir de sa retraite, ni les prières, ni le fouet.

G. DUHAMEL.

(1) les baguenaudes sont de petits fruits en forme de gousse, qui claquent quand on les passe entre les doigts.

Questions. - I. - Relever les termes (nom, verbe, adjectif) qui éveillent l'idée de peur, de crainte.

II. - Transposer les deux dernières phrases: a) à l'imparfait de l'indicatif ; b) au passé simple.

III. - Nature et fonction des mots suivants : lâche, le (terrorise), pourrait, retraite.

IV. - En vous inspirant de ce texte, parlez en une dizaine de lignes d'un enfant peureux ou sensible.

CALCUL

Opérations.-

a) $2\,904 + 75,29 + 187,8 =$

b) $4\,603 - 920,75 =$

c) $0,087 \times 409 =$

d) $0,874 : 4,6 =$

Problème. -

Dans une feuille de tôle d'acier de 0,80 m de longueur sur 0,60 m de largeur, on découpe, pour faire un couvercle, un cercle aussi grand que possible. 1° Tracer le croquis à l'échelle de 1/10 ; 2° Quel sera le diamètre du cercle ? 3° Calculez la surface du cercle et exprimez cette surface en dm² ; 4° La feuille entière de tôle pesait 9,360 kg. Quel est le poids du cercle découpé ?

Donc , là aussi, pour le niveau CM2, pensez vous que vous auriez un pourcentage équivalent à celui des années 60 d'élèves qui obtiendraient la moyenne à cet examen ? Bien remarquer que le pourcentage d'élèves capables de suivre SLECC doit être supérieur si l'on ne veut pas qu'il y ait régression du niveau des élèves par rapport aux années 60 puisqu'il y avait plus d'élèves capables de passer dans la classe supérieure que d'élèves qui allaient en sixième toutes sections .

La démocratisation , si elle a un sens, veut dire que plus d'élèves arrivent à un niveau donné de connaissances et que , donc, on peut le mesurer même de manière imparfaite. Autrement, c'est même pas la peine de parler de démocratisation.

Cordialement

Michel Delord

(0) "Sociologie" du quartier : on dirait maintenant population défavorisée avec immigrés espagnols, vietnamiens, arabes et c'était de plus en pleine période où l'on relogait les habitants du quartier, qui étaient dans des baraquements en bois rachetés à l'armée américaine, dans les HLM de la cité des Chapélieux qui étaient en construction.

(1) Source :

Antoine Prost, Tome IV de Histoire générale de l'enseignement et de l'Education en France, publié sous la direction de

L'Institut National de Recherche Pédagogique(1981). Page 239 et 370.

(2) Antoine Prost , Histoire de l'enseignement en France, Collection U, 1979, page

Fil "**Il faut alléger les programmes au collège et au lycée**"⁴

Je suis également intervenu sur ce fil :

Posté le: Sam Déc 20, 2003 7:57 am Sujet du message: Re: Allégeons les programmes

ALLAIN a écrit:

Bonjour Luc

Je peux ré-exprimer mon point de vue ici (copie de l'essentiel ci-dessous) puisqu'étant un des défenseurs de cette recommandation.

Ce qui me surprend toujours un peu dans les affirmations que l'on rencontre parfois sur ce site c'est cette singulière volonté de faire de SON cas personnel une loi universelle .

"Mon fils n'est pas surmené .. alors je refuse une allègement des contenus ..."

Au risque de paraître un peu répétitif je le reconnais volontiers..beaucoup de ceux qui s'expriment ici dénoncent des apprentissages fondamentaux non maîtrisés : écriture, lecture, calcul.... alors que d'autres disciplines ou thèmes sont de toute évidence moins essentiels:certain enseignants eux memes font des allusions aouvertes sur les aspects pléthoriques et répétitifs des cours d'histoire, sur les excès de détails des cours de géographie, sur les programmes inachevés pour cause de manque de temps,sur le coté discutable des différentes

Cher Allain

Au début, votre intervention sur l'allègement m'avait un peu énervé - en tant que prof qui a tous les jours des élèves qui ne possèdent pas les choses les plus élémentaires , un mec qui dit "il faut encore en enlever"- mais je m'étais abstenu d'intervenir car je sentais que je ne comprenais pas bien votre position.

Je crois que je comprends mieux maintenant. Que pensez-vous de ce que je raconte infra ?

Programmes allégés ou surchargés ?

Le fond de ma position est que les programmes sont la fois trop chargé et trop allégés.

Trop allégés sur les questions fondamentales et pérennes et trop lourds sur des questions secondaires . Et l'allègement des contenus pérennes rend encore plus pénible la surcharge des contenus secondaires qui deviennent illogiques par manque de connaissances fondamentales

Je vous renvoie sur le fil

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?p=32179#32179>

(5- Que doivent savoir les élèves ? les programmes)

⁴ *5- Que doivent savoir les élèves ?*

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=4350&highlight=>

sur lequel j'ai écrit :

Depuis une trentaine d'années, une réforme chasse l'autre, ce qui est déjà grave car tester complètement une progression suppose au moins une vingtaine d'années (et maîtriser le programme d'une année suppose au moins 4 à 5 ans de pratique de ce programme dans une classe), ceci signifiant bien sûr qu'il n'y aucune évaluation globale qui ait une valeur quelconque depuis la même date, leur existence prouvant au contraire en elle-même une grave erreur de méthodologie. Mais il y a plus grave car chaque réforme fait des coupes claires dans les savoirs de base et c'est pourquoi la pétition contre les nouveaux programmes du primaire parue fin 2001 appelait à **"s'opposer à la spirale infernale, depuis longtemps en action, qui prétend faciliter la compréhension en allégeant les savoirs fondamentaux"** et explicitait : **« Le résultat en est l'exact contraire : la « structure en gruyère » des programmes rend plus difficile ou même impossible la compréhension des savoirs fondamentaux rescapés. Cela servira de prétexte à d'autres allègements mais surtout détruit déjà chez l'enfant toute possibilité d'accession à la rationalité, lui apprend au contraire systématiquement à « penser » de manière incohérente et réduit l'enseignement à des contenus procéduraux qui ne peuvent même plus être maîtrisés car la simple maîtrise de mécanismes suppose justement un minimum de rationalité.**" (<http://www.sauv.net/prim>)

.....

L'allègement sur les savoirs fondamentaux s'accompagne d'un empilement illogique et superficiel de notions éparses , ce qui faisait que la pétition primaire se terminait par :

"On pourra donc parler de tout sans rien connaître. Conception qui autorise la rédaction de « programmes » dont l'enflure verbale proliférante a de plus en plus de mal à masquer un contenu réel de plus en plus misérable."

De plus , une étude américaine montre que , dans les comparaisons internationales,

- les nations qui réussissent le mieux sont celles pour lesquelles il y a à chaque niveau peu de notions étudiées mais qui le sont de manière approfondie

- au contraire, les nations qui ont un bas niveau de réussite sont celles qui ont des programmes où il y a beaucoup de notions à chaque niveau, chaque notion étant étudiée sur un période très longue.

Pour plus détails , lire " Le flou des programmes français : A Mile Wide, an Inch Deep ? "

"RCP comme Redoublement en CP", page 11 et 12

<http://michel.delord.free.fr/rcp1.pdf>

Dans le cadre de ce débat, il y a par contre une tendance assez dangereuse qui veut simultanément alléger les savoirs fondamentaux et en rajouter sur des notions soit secondaires soit inaccessibles à un niveau donné.

Par exemple les mathématiques modernes prétendaient , contre l'enseignement de l'arithmétique en CP en primaire , que les élèves allaient réellement faire des mathématiques pures (1) mais simultanément , ils enlevaient , alors qu'auparavant les élèves apprenaient les 4 opérations au CP , la soustraction , la multiplication et la division , ce qui fait qu'il ne restait plus que l'addition. On n'en est pas revenu.

Autre exemple sur le français : alors que les instructions officielles d'avant 70 disaient que l'essentiel était la maîtrise de la langue écrite l'accent est de plus en plus porté sur l'enseignement de la littérature alors que simultanément on réduit le contenu de l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe .

Donc on va soit disant faire de la grande mathématique sans savoir faire ses opérations et de littérature sans posséder les bases techniques de l'écriture et de la lecture de la langue .

Bon. Ca donne effectivement la culture superficielle qui permet de réussir dans tout métier où l'on doit vanter des produits qui n'ont aucune valeur en eux-mêmes . Et ça , c'est pas rare.

MD

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

PS : je serais assez d'accord avec vous pour dire que la définition des contenus de l'enseignement d'un niveau n'appartient pas aux enseignants de ce niveau. J'essaierai de revenir la dessus. Mais il me semble que vous opposez le par cœur à l'intelligence, le pratique au théorique .. alors que la vraie difficulté est de les lier.

(1)"Voici seulement vingt ans, celui qui déclarait que l'enfant avait accès à la Mathématique bien avant la Cinquième était fortement contredit. Surtout s'il parlait de l'enfant ordinaire, c'est-à-dire de l'enfant ne présentant pas de don

*spécial : on était encore au temps du mythe de la bosse des mathématiques."
(P. Jacquemier , dans le N° spécial de l'APMEP consacré aux mathématiques modernes - 1972)*

Cette intervention a abouti à un accord sur le fond puisque Allain, qui avait lancé plusieurs discussions sur le sujet , réponde et approuve sur ce fil et sur le fil "*Programmes trop chargés ? On se moque de qui ?*"⁵ et, ma modestie dut-elle en souffrir, dit :

"J'allais répondre au message d'ouverture de ce thème quand j'ai lu le votre .. bien mieux documenté que je ne l'aurais fait moi-même !! Chapeau Monsieur Delord !"

⁵ <http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=4752&highlight=>

B) SUR LE "NIVEAU"

Fil "N comme Niveau : Evaluons les évaluateurs"⁶

Lun Déc 08, 2003 4:02 pm Sujet du message: N comme Niveau : Evaluons les évaluateurs

C'est le titre d'un article de Julie Chupin paru dans le Monde de l'Education en Novembre 2003.

On y apprend successivement

- que M. Claude Thélot, spécialiste de l'évaluation puisqu'il a été directeur de la DEP, est un "ardent défenseur du « niveau monte »",

- mais "qu'il n'existe pas de mesure objective d'évaluation de ce niveau",

- mais que, en 1989, "Christian Baudelot et Roger Establet, ..., dans Le niveau monte, avaient administré les preuves objectives d'une réelle progression",

- que ceux qui s'opposent à cette idée d'un niveau qui monte seraient rien moins qu'opposés à la démocratisation et partisans de discussions de café du commerce.

Pour en conclure qu'il faut parler d'autre chose : J. Chupin cite positivement B. Dancel qui " en appelle à une autre réflexion".

Si l'on résume : après que Baudelot et Establet aient lancé l'idée du Niveau qui monte non pas innocemment mais notamment pour combattre les enseignants qui faisaient remarquer que l'on allégeait les programmes ce qui rendait plus difficile l'enseignement des matières restantes , il faudrait, alors que simultanément ses défenseurs et créateurs auraient le droit de prétendre que cette idée est tout à fait fondée, ne plus en parler ? Parlons-en en rappelant que ce n'est pas ni nous qui avons concocté la recette originale ni repassé le plat en insistant aussi lourdement.

On s'aperçoit , pour ne prendre qu'un seul exemple, qu'il reste un miracle à expliquer : comment passe-t-on de 80% de réussite à la division pour la génération de 1995 à 40% de réussite pour la division des entiers et 25% pour la division d'un entier par un décimal à la rentrée 2002 pour la moyenne des élèves de cinquième en France ?

Le détail attirant est que les divers experts chargés de nous donner les bases pour un "diagnostic partagé" sembleraient suivre les conseils de B. Dancel puisqu'ils en sont à "une autre réflexion" et n'évoquent pas ces détails qui pourraient fâcher.

De nombreux experts, dont C. Thélot, plaident pour que la "naissance d'une culture de l'évaluation" : le premier objet d'études de cette nouvelle science ne serait-il pas l'évaluation des organes d'évaluation que sont la DEP et le HCEE qui patronnent ce débat ?

Pour l'article de J. Chupin, plus de détails et d'autres surprises, lire :

"C. Thélot – P. Joutard – B. Dancel – J. Chupin

Ou

Et propter vitam, vivendi perdere causas.

Pour vivre, perdre la raison de vivre"

<http://michel.delord.free.fr/propter.pdf>

Michel Delord

La première personne qui répondait était un certain "Le Jerome" :

"Merci pour toutes ces précisions.

⁶ <http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=3418&highlight=>

Une remarque générale : c'est curieux comme la parution d'un fil argumenté, sérieux, documenté et précis n'appelle généralement aucune réponse.

Ce fil disparaîtra donc dans l'oubli total au moment de la synthèse.

Mais bravo quand même pour votre tentative : ceux qui désirent s'informer pourront toujours le faire."

Aujourd'hui, 24 Janvier , on ne sait si le texte et son adresse seront référencés dans la synthèse officielle , mais le 20 Janvier , lors du débat à l'Assemblée Nationale, Luc Ferry niait que l'on puisse faire un reproche quelconque aux organismes d'évaluation :

*"J'observe par ailleurs que personne n'a, à ma connaissance, contesté le caractère pluraliste ni l'indépendance de la commission Thélot chargée d'organiser et d'animer ce débat. Nul n'a contesté non plus la qualité des documents fournis en vue de nourrir ce débat, c'est-à-dire le diagnostic préparé par le Haut Conseil de l'évaluation présidé par Christian Forestier et les vingt-deux fiches présentant les questions soumises à la discussion, qui avaient été élaborées par la commission Thélot."*⁷

Il sera donc important de vérifier si, dans la synthèse officielle figurera le fait qu'il existe des contributions qui " conteste[nt] la qualité des documents fournis en vue de nourrir ce débat " et donne l'adresse électronique de ce texte pour que les lecteurs puissent s'informer du contenu de ces critiques. En effet, c'est seul texte existant qui reprend de manière critique les positions de la DEP aussi bien pour l'analyse fournie de la comparaison 1920/ 1995 que pour les évaluations de sixième/cinquième.

⁷ http://www.assemblee-nat.fr/12/cra/2003-2004/127.asp#P163_37317

C) Calcul, calculettes, apprentissage de la division, ordinateurs

Le débat sur la nécessité de l'apprentissage de la division et corrélativement sur l'utilisation des calculettes est un débat international et il n'est pas étonnant qu'il ait surgi aussi sur le forum du Grand Débat. L'argument classique de ceux qui nient l'utilité d'apprendre à faire toutes les divisions à la main prétend que l'existence des calculettes⁸ peut en dispenser. Il s'appuie ainsi, sans l'expliciter, sur une affirmation pédagogique fautive et utilitariste : le seul but de l'apprentissage des opérations est de trouver le résultat alors que l'on peut montrer qu'elle a beaucoup d'autres.

Fil "**Réhabiliter le primaire**"⁹

Posté le: Ven Nov 14, 2003 9:29 pm

daca a écrit:

Je profite de l'occasion pour parler des programmes:

Pourquoi continue-t-on à enseigner les opérations à 3 ou 4 chiffres en primaire et encore en sixième alors que plus personne dans la vie ne se livre à cette gymnastique totalement obsolète à l'heure de la calculatrice et des tableurs électroniques.

Je peux répondre

1) par une boutade : pourquoi continue-t-on à enseigner (de moins en moins , il faut le reconnaître) la grammaire alors que , à part si on est prof de français, on ne fait plus d'analyse grammaticale ?

2) Par un texte de Ralph Raimi

"Then there are things that are not seen every day. Trigonometry and Shakespeare seem to be examples of the second sort. These are just as much part of our culture (I will say more about this below) as the big bad wolf and the five dollar bill, but since they are not often seen in early years they tend (in the schools) to be regarded either as impositions on childhood and its ineffable spirituality, or as needing a different sort of justification from what is so obviously relevant in earlier childhood experience. A second kind of justification therefore gets invented, the so-called "practicality" of mathematics in particular, as if mathematics were different from other forms of literature in furnishing the alert mind with ways to understand and maybe control the universe. It is a curious and unfortunate feature of our present civilization that nobody thinks it necessary to question or defend the value of the corresponding knowledge of literature or music on similar grounds. If we defended the reading of Shakespeare on the grounds that novelists and poets need it to help them write their own books, we would be as bad off as we now are in defending mathematics. Why study Shakespeare when you just know you're not going to be a professional writer? "

in "Why Learn Trigonometry?"¹⁰

<http://www.math.rochester.edu/u/rarm/trig.html>

3) Par un extrait du débat sur ce sujet à la SMF notamment

⁸ "La diffusion généralisée d'outils de calcul instrumenté (et notamment des calculatrices de poche) amène à repenser les objectifs généraux de l'enseignement du calcul".

In Documents d'application des programmes : Mathématiques (Cycle 2), page 6.

http://www.cndp.fr/textes_officiels/ecole/math_Ecole_C2.pdf

⁹ <http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=584&highlight=>

¹⁰ Il existe une traduction française par J-Y Degos :

<http://www.sauv.net/raimi.php>

Comment "avoir juste" sans comprendre ?

L'apprentissage des algorithmes des opérations ne sert-il que pour être capable de trouver le résultat ?

in

http://michel.delord.free.fr/ferry_calc1.pdf

Michel Delord (ce n'est pas un pseudo)

Posté le: Ven Nov 14, 2003 11:44 pm Sujet du message: Deuxième reponse

daca a écrit:

Je profite de l'occasion pour parler des programmes:

Pourquoi continue-t-on à enseigner les opérations à 3 ou 4 chiffres en primaire et encore en sixième alors que plus personne dans la vie ne se livre à cette gymnastique totalement obsolète à l'heure de la calculatrice et des tableurs électroniques.

*Une raison parmi d'autres : la compréhension de la division et en général des opérations sur les entiers et les décimaux sert à comprendre beaucoup plus facilement l'algèbre **.*

Exemples :

a) si l'on sait multiplier 3021 par 201 on sait aussi multiplier $3X^3+2X+1$ par $2X^2+1$

b) Si l'on sait multiplier 2,1 par 20,03 , on connaît le résultat de $(2+1/X) \times (2X+3/X^2)$

Je pourrais montrer la même chose pour des divisions mais il est difficile de l'afficher correctement avec cette interface.

C'est pourquoi je vous ai fait rapidement un petit texte :

"Opérations arithmétiques et algèbre des polynômes

ou

Apprend-on seulement les opérations pour trouver le résultat ?

<http://michel.delord.free.fr/ar-alg.pdf>

Bonne lecture

MD

CA de la Société Mathématique de France

Webpage : <http://michel.delord.free.fr/new.html>

*** Et donc tous ceux qui, comme les concepteurs des programmes , proposent de réduire l'apprentissage des opérations arithmétiques "au nom du SENS" prouvent simplement qu'ils n'ont au moins pas compris un sens mathématique des opérations arithmétiques . Et si ce n'était que ça ...*

Je suis également intervenu sur l'utilisation de l'informatique à l'école :

Fil "**L'INFORMATIQUE: UNE NECESSITE ET UN LEURRE**"¹¹

Posté le: Mer Jan 14, 2004 5:05 pm

¹¹ <http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=2456&start=0>
<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=2456&start=80>

En passant, une petite bibliographie de textes peu connus :

Je ne suis pas du tout un ennemi de l'utilisation de l'informatique, et j'ai même quelques compétences dans ce domaine en informatique industrielle et éducative, mais je suis complètement contre l'utilisation actuelle recommandée en haut lieu de l'informatique.

///

Le plus grand scandale étant probablement l'utilisation d'un clavier tant que les élèves ne savent pas écrire complètement à la main (j'essaierai de scanner une étude américaine des années 50 qui montre les dégâts qui ont été accomplis quand on a introduit la machine à écrire en CP et CE aux USA)

///

L'envahissement des écoles par le silicium commence à porter ses fruits : comme il est sûr que l'on ne peut pas apprendre un geste mental (ou autre) avec un outil qui automatise ce geste mental (on n'apprend pas à lire avec un traitement de texte, à calculer avec un logiciel de calcul et faire de la géométrie avec un logiciel de dessin géométrique) mais que l'on prétend quand même le faire, il est à peu près normal que l'utilisation de tels outils pour apprendre aboutit à des catastrophes (voir les deux articles infra). Par contre, le seul endroit où l'on est sûr que l'utilisation des computers pourrait être utile est le domaine des apprentissages mécaniques (à condition que l'on pense des outils informatiques ayant un but pédagogique et non que l'on essaye de placer des outils qui n'ont pas été conçus pour cela) mais la tendance dominante est tellement à la "défense du sens" opposée au mécanique qu'elle est justement incapable de voir l'endroit où l'informatique pourrait être utile à coup sûr. Quand va-t-on arriver enfin au fait que tout ce qui est mécanique soit confié à des humains tandis que ce qui demande de la jugeotte soit confié des bécanes ? On est pas mal parti pour les inversions de rôle puisque l'apprentissage du contenu des disciplines devient le domaine exclusif des différents organes extérieurs à l'école (cours particuliers par Acadomia, remédiations organisées par les communes ...) tandis que l'école se contente de plus en plus de sensibiliser les enfants aux contenus sans les leur apprendre (voir PS : tout le monde n'y perd pas non plus).

[La bibliographie comprenait. Les textes complets sont en note de fin]

a) **Bertrand Schwartz, L'informatique et l'éducation**

Rapport à la CEE , Avril 1981

<http://michel.delord.free.fr/schwartz.pdf>

b) **"Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication: un pas de plus dans l'enseignement taylorisé d'une pensée taylorisée"** (Juin 2001)

<http://www.sauv.net/nticd.htm>

Citation de **Jacques Attali**

« Un jour viendra où l'enseignement, loin d'être un coût pour la société, sera une source de profit pour les industries du savoir, qui fabriqueront les vidéodisques, les CD-Rom, les logiciels éducatifs et les sites Internet dont se serviront nos enfants & Toutes les fonctions sociales ont commencé par être, comme l'éducation, une dimension d'un rituel religieux, avant de devenir un instrument du pouvoir politique, puis un service collectif, puis marchand, et, enfin, dans certains cas, un objet produit en série ... [la solution]est de transformer le processus éducatif, comme ce fut le cas d'autres fonctions, en mettant les potentialités technologiques nouvelles au service de sa mission. Lorsqu'un service a pu être remplacé, ou complété, par un objet produit en série (le concert par le disque, le clocher par la montre, la diligence par l'automobile, le lavoir par la machine à laver, voire, un jour, le soin par la prothèse), la dépense est devenue une recette, la charge un profit, le problème une solution »

Jacques Attali, «**L'école d'après-demain**» : **Les nouvelles technologies vont-elles remettre en cause le système éducatif ?**, in *Le Revenu Français Hebdo*, n° 324, 2 décembre 1994.

c) Dans *Calcul humain, calcul mental et calculettes : Questions pédagogiques*

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

prendre notamment

Rapport Nora/ Minc 1976

Jean-Louis Gassée : "Ordinateurs à l'école, la grande illusion"

Libération, vendredi 23 juin 1995(JL Gassée a été longtemps responsable chez APPLE et est le concepteur, par exemple , du Be-OS)

"Steven Jobs On School Choice, Quoted from Wired Magazine interview February 1996

Could technology help by improving education ?

(S. Jobs est le patron d'APPLE)

d) Articles de journaux américains

1) Questions arise over laptops' use as learning tool maine plugs them in; research casts doubt,
by Hiawatha Bray, Globe Staff

The Boston Sunday Globe September 22, 2002

THIRD EDITION SECTION: EDUCATION; Pg. B7

2) Internet Access Has No Impact On Test Scores, Study Says,

by Andrew Trotter

From Education Week [American Education's Newspaper of Record],

Wednesday, September 4, 2002, Volume 22, Number 01, p. 10. See

<http://www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=01internet.h22>

3) Is our children learning? Each year more than \$5 billion is spent on computers in the classroom. But it's the tech companies that benefit,

by Julie Landry

Education & Technology

(source CH from www.redherring.com), August 21, 2002

Puis je précise ma pensée :

Posté le: Mer Jan 14, 2004 10:07 pm

Bonsoir

*Sans vouloir insister **lourdement**, la première mesure à prendre pour les ordinateurs à l'école est, **au moins**, d'interdire l'usage du clavier tant que l'élève ne maîtrise pas l'écriture.*

Michel Delord

D) Education versus Instruction

Le 8 Novembre Dominique Duchateau inaugurerait un fil "*Enseigner n'est pas éduquer*"¹² et écrivait :

"Si le "ministère de l'éducation nationale" ne s'appelle(-ait) pas le "ministère de l'enseignement national", ce n'est pas un hasard. Les pères fondateurs de l'Ecole avaient bien compris qu'avant de remplir un esprit (transmettre des savoirs), il vallait mieux, bien le former (l'éduquer). En partant de ce postulat "

Un peu choqué par une méconnaissance historique affirmée aussi dogmatiquement, je décidais de ne pas répondre sur ce fil d'autant plus que je m'étais déjà opposée à la personne sur la question des méthodes de lecture¹³, je créai un autre fil "Education versus instruction : quelques documents "¹⁴

Posté le: Mar Déc 23, 2003 11:27 am

Il y a un certain nombre de lieux communs qui ont la vie dure. Parmi ceux-ci figure l'idée quasiment axiomatique – c'est-à-dire que l'on n'aurait pas à démontrer au vu de son évidence- que l'éducation constitue toujours un progrès par rapport à l'instruction.

Je cite un exemple pris sur le forum du Grand Débat :

Citation:

"Ainsi, éducation & instruction ne sont pas des entités séparées mais intimement mêlées. D'ailleurs, notre ministère (contrairement à ce qui se passait sous la 3ème République) s'appelle "Ministère de l'ÉDUCATION Nationale". Et l'Éducation comprend la socialisation, le développement psycho-moteur et psycho affectif, l'éducation artistique, ainsi que l'instruction c'est à dire les autres apprentissages, plutôt destinés au cerveau gauche, très majoritairement.*

Séparer Éducation & Apprentissages conceptuels me paraîtrait être une très grave erreur car les deux sont indissociables.

** C'était "Ministère de L'INSTRUCTION publique". Là aussi, ne faisons pas de retour en arrière!*

Bien à vous,

Zoltar "

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?p=33731>

Il y a , de plus, ici un deuxième axiome en jeu: "Il ne faut pas faire de retour en arrière ". D'une part, un retour en arrière n'est possible physiquement que dans l'espace (je reviens à la maison) mais pas dans le temps car on ne peut inverser la flèche du temps . Mais cette manière de présenter les choses a une signification très simple : tout ce qui arrive de nouveau dans le temps est un progrès (ce qui est un truisme si la caractérisation du progrès est que c'est nouveau dans le temps). Passons et revenons à éducation /instruction pur donner quelques contre-exemples qui invalident l'idée que la mise en avant de l'éducation contre l'instruction est, par principe, une "bonne chose" qui n'a pas à être démontrée.

¹² <http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=255&highlight=>

¹³ Fil "Arrêtez les méthodes globales de lecture"

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=1486&start=0>

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=1486&start=80>

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=1486&start=160>

¹⁴ <http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=4924&highlight=>

[Et je donnais 4 contre-exemples qui sont reproduits intégralement en note de fin de texte]ⁱⁱ

Contre-exemple 1 : Education nationale / Instruction publique

(A propos des changements de dénomination du ministère italien de l'éducation)

.....

Contre-exemple 2 :

" L'éducation sociale, grande et simple comme la société elle-même, consiste à donner à chacun de ses membres, non pas un vain superflu de science, luxe dangereux de l'esprit, mais ce qui est nécessaire à l'homme pour vivre en qualité d'être intelligent, la connaissance des lois, de la vérité et de l'ordre."

Un vrai réactionnaire au sens historique qui est contre l'instruction au nom de l'éducation

....

Contre-exemple 3 :

La position de Ferdinand Buisson sur la discipline

...

"Ce qui me semble à retenir est précisément que l'éducation, comme la discipline ne fait pas partie des devoirs de l'école (ce qui ne signifie rien sur le rôle des maîtres , à moins de prétendre que la morale des maîtres et l'ensemble de leurs attitudes ainsi que celles des élèves doivent être définies par des lois, ce qui est quand même un tantinet totalitaire) mais que la seule part éducative de l'école doit être celle qui découle des nécessités de l'instruction" (MD)

Contre-exemple 4 : La gestion de l'ignorance

Le poisson rouge, le perrier et l'instruction

Voici , la position , datant de 1993, des auteurs du "Poisson rouge dans le Perrier" . Dix ans après , on peut dire que la mise en avant du "socialiser " a été pour le moins inefficace du point de vue de l'éducation et de la socialisation. Mais comme "l'école ne peut que donner ce qu'elle a , le savoir ", ce qui était prévisible est arrivé : en diminuant l'importance du savoir à transmettre qui est le seul justificatif de "l'éducation à l'école" , et à condition qu'elle serve exclusivement l'instruction, on a rendu quasiment impossible l'instruction. Pourvu que ça dure.

Citation

Mais Zoltar me réplique sur ce fil :

Posté le: Mar Déc 23, 2003 6:08 pm

Pardonne-moi Michel mais où est-il dit que "la mise en avant de l'éducation contre l'instruction est, par principe, une "bonne chose" qui n'a pas à être démontrée" ? Je n'ai lu ça nulle part et surtout je ne saurais dire pareille chose puisque je ne le pense pas du tout !

Merci pour tes exemples, mais tu t'efforces de démontrer l'inanité d'un postulat que personne n'a énoncé...

Ce qui m'oblige à répliquer sur le premier fil "Enseigner n'est pas éduquer "

Posté le: Mer Jan 14, 2004 4:26 pm

Je recentre sur le titre du fil.

Pour lancer ce fil, Dominique Duchateau a écrit

Citation:

Si le "ministère de l'éducation nationale" ne s'appelle(-ait) pas le "ministère de l'enseignement national", ce n'est pas un hasard. Les pères fondateurs de l'Ecole avaient bien compris qu'avant de remplir un esprit (transmettre des savoirs), il fallait mieux, bien le former (l'éduquer). En partant de ce

postulat

Vous avez bien lu : il y a un postulat – **c'est-à-dire quelque chose qui ne se discute pas** – qui est le suivant (je reformule mais je ne pense pas trahir la pensée de l'auteur):

DD

1) se réclame des pères fondateurs de l'école en expliquant qu'ils n'avaient pas nommé le ministère "ministère de l'enseignement national" car ils mettaient en avant l'éducation

2) se réclame donc de ce qui met en avant l'éducation et non l'instruction

J'ai défendu la position contraire : ce qui est important est l'instruction
(Voir Fil : Education versus instruction : quelques documents

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=4924&highlight=versus&sid=532360802e9d5f7121750b271a047db3>).

Or ce que l'on peut dire est que le "postulat" de Dominique Duchateau est complètement faux puisque que les fondateurs de l'école laïque en France n'ont JUSTEMENT pas appelé le Ministère, "Ministère de l'Education Nationale " mais "Ministère de l'Instruction Publique" (le changement de dénomination date de 1932 sous le ministère de Anatole de Monzie en 1932). Admirez la méthode : on affirme quelque chose de d'historiquement faux et on le présente comme un "postulat".

Mais il y a un deuxième niveau puisque DD met en avant l'éducation contre l'instruction en commettant une faute qui est un défaut ... d'instruction.

J'en profite pour répondre ici à Zoltar à propos du fil cité plus haut.
Je lui reprochais certes d'avoir dit, et je le maintiens :

Citation:

"C'était "Ministère de L'INSTRUCTION publique". Là aussi, ne faisons pas de retour en arrière! "

puisque le seul exemple historique que l'on ait d'un retour en arrière au bout de 17 ans (1927 – 1944) du nom de "Ministère de l'Education nationale" vers "Ministère de l'Instruction Publique" est celui qui se passe lorsque l'on destitue Mussolini qui avait justement transformé le nom du ministère en "Ministère de l'Education nationale". Je ne pense pas du tout que Zoltar avait de mauvaises intentions mais c'est au moins maladroit (et c'est un défaut d'instruction).

Par contre, dans sa réponse à mon message ,Zoltar écrit :

Citation:

Pardonne-moi Michel mais où est-il dit que "la mise en avant de l'éducation contre l'instruction est, par principe, une "bonne chose" qui n'a pas à être démontrée" ? Je n'ai lu ça nulle part et surtout je ne saurais dire pareille chose puisque je ne le pense pas du tout !
Merci pour tes exemples, mais tu t'efforces de démontrer l'inanité d' un postulat que personne n'a énoncé...

Je m'étais peut-être mal exprimé mais je ne reprochais pas à Zoltar que ce soit lui-même qui "ait dit une pareille chose" et je ne pense pas du tout qu'il la pense .

Par contre je crois que Zoltar se met le doigt dans l'œil au moins jusqu'au coude lorsqu'il dit que je "m'efforce de

démontrer l'inanité d'un postulat que personne n'a énoncé...".

*Puisque justement , Dominique Duchateau l'écrit le 8 novembre sur ce forum, **et sous forme de postulat** , soit plus d'un mois avant la réponse de Zoltar qui date du 23 décembre . Je dois même dire que si j'avais écrit ce nouveau fil , c'était parce que j'avais lu le fil de DD et je l'avais publié sur un autre fil pour ne pas le transformer en question personnelle . Mais si on me force*

Il fallait que cela soit dit et je me dépêche d'aller défendre SLECC (Savoir lire Ecrire Compter Calculer)et la division sur le fil "Les programmes" parce que, dans le cas contraire, je sens bien que l'on me reprocherait de ne pas avoir d'arguments.

Cordialement

Michel Delord

E) Le redoublement : On en parle

C'est le titre du fil créé par moi-même notamment pour répondre à l'article du *Monde de l'Education* d'octobre 2003.

Posté le: Ven Déc 19, 2003 9:38 pm

Allez, on en parle.

J'ai choisi de poster dans "Que doivent savoir les élèves?" car il ne s'agit pas d'une question qui doit être envisagée principalement, comme le font certains, à partir d'une optique de gestion des flux d'élèves.

Citation:

***Le Monde l'Education sur les redoublements :
Une position purement pédagogique***

Le Monde de l'Education d'octobre 2003 publie un dossier consacré aux redoublements dont la ligne éditoriale (Note 1) est la suivante :

Citation:

« En France comme à l'étranger, les études sur le redoublement abondent et vont dans le même sens il serait non seulement inefficace, mais aussi injuste et pénalisant en matière d'orientation. Aux yeux des chercheurs, c'est un révélateur de l'échec scolaire, mais en aucun cas un remède. »

*Donc, d'un revers de manche scientifique est balayée l'idée que si l'on fait redoubler un élève, c'est pour lui éviter de passer dans une classe dans laquelle il ne peut pas suivre pour faire apparaître cette nouvelle et formidable idée élaborée par les chercheurs « **Si un élève a redoublé, c'est qu'il ne suivait pas** » qui est précisée dans le premier article du dossier : « **Le verdict sans appel des chercheurs: inefficace et cher** ».*

Dans cet article, l'auteur Diane Galbaud nous dit :

Citation:

"Engagée dès la fin des années 1980, la politique de restriction des redoublements s'est affirmée avec la loi d'orientation de 1989.

...

Confortée à plusieurs reprises, cette volonté politique n'est pas née de rien. Elle s'est appuyée sur de multiples études abondant toutes dans le même sens: le redoublement serait inefficace. En France, c'est la recherche conduite en 1979 par Claude Seibel, alors directeur du service des statistiques de l'éducation nationale, qui a tiré le signal d'alarme. « Elle a déclenché la politique de restriction du redoublement et convaincu le ministère de ne pas fixer l'évaluation nationale au CP », se souvient Francine Best, ancienne directrice de l'INRP."

Retenons deux phrases :

" La politique de restriction des redoublements est engagée dès la fin des années 80..." ,

" En France, c'est la recherche conduite en 1979 ... qui a tiré le signal d'alarme".

Là, tout est parfait dans le meilleur des mondes dans lequel on fait d'abord des recherches scientifiques, bien sûr dans

l'intérêt des élèves, et, l'expérimentation scientifique ayant donné des résultats probants et validés, on applique la réforme. Il est dommage que ce soit faux.

*En effet, le communiqué du conseil des ministres du 16 Janvier 1974 (Note 2) intitulé «**Les principes directeurs de la réforme de l'enseignement du second degré**», dans le chapitre de référence qui s'appelait rien moins que "Suppression des redoublements", précisait en son point e) :*

Citation:

«Le recours abusif au redoublement sera énergiquement banni. La fréquence excessive des redoublements d'un taux exceptionnellement élevé en France, comparativement à d'autres pays, est une des plaies majeures de notre système éducatif. Elle provoque un alourdissement notable des effectifs scolaires et corrélativement des charges supplémentaires importantes.»

Vous avez bien lu, la plaie ce ne sont pas les maths modernes que personne ne comprend à cette époque, la plaie ce sont les redoublements qui "alourdissent de manière notable les effectifs scolaires et corrélativement des charges supplémentaires importantes". On comprend de plus que les rédacteurs des programmes et autres responsables pédagogiques se sont bien vite ralliés à ce type de thèses comme à toutes celles qui pouvaient évacuer leurs responsabilités. Donc, la tendance, à partir de 1974 au moins va être de pousser à faire passer dans la classe supérieure des élèves, qui, avec les maths modernes par exemple, ne comprennent en majorité que de manière formelle les questions qu'on leur enseigne.

Et ensuite, mais ensuite seulement, le conglomérat des sciences de l'éducation / didactique / gestionnaires produira par l'intermédiaire de l'INRP la position des chercheurs qui ira spontanément dans le bon sens. Ceci ne nous dispense pas mais au contraire nous invite à interroger le caractère scientifique de ces études.

En attendant nous sommes passé du stade où le légionnaire P. Messmer ne faisait pas dans la dentelle des justifications scientifiques au moment où il y a mille précautions oratoires pour justifier la même chose .

Diane Galbaud écrit ainsi :

Citation:

« ...1989. Changement majeur: les « années-couperets » ont été remplacées par des cycles, à l'intérieur desquels les élèves peuvent progresser à leur rythme, sans risque d'être contraints de refaire une année. Le texte précise qu'«il ne s'agit pas d'interdire le redoublement, mais simplement de le limiter au maximum car, souvent vécu comme une sanction, il doit être réservé à des cas bien particuliers d'échec scolaire»

*Donc, on explique bien que le but de la création des cycles est " que les élèves puissent progresser à leurs rythmes " et qu'" il ne s'agit pas d'interdire le redoublement ", l'honneur pédagogique est sauf. **Mais patatras, le grand spécialiste incontesté de la pédagogie, Philippe Perrenoud, vend la mèche :***

Citation:

*"Proposons plutôt une définition minimale, qui marque la différence : un cycle d'apprentissage est un cycle d'étude à l'intérieur duquel on ne redouble plus... **Il n'est donc pas absurde de créer des cycles d'apprentissage, même s'il n'ont, dans l'immédiat, d'autre but que de supprimer le redoublement.**"*
(Note 3)

Donc , pour reprendre la problématique du MdE :

Qui a tiré le signal d'alarme ? Quand ? Et pourquoi ?

Citation:

Pour d'autres explications, faits et arguments, lire :

« RCP comme Redoublement du Cours Préparatoire »
<http://michel.delord.free.fr/rcp1.pdf>

Vous y trouverez également

- les justifications de la conclusion du paragraphe II :

« Si l'on prend un peu de recul, on s'aperçoit alors que ce qui caractérise les trente dernières années, aussi bien pour l'enseignement de la langue que pour celui du calcul, est, même si son nom est resté, la disparition du cours préparatoire comme prélude nécessaire à l'enseignement élémentaire. Si l'on veut donc restaurer un enseignement élémentaire qui se tienne, il faut tout d'abord restaurer un cours préparatoire qui mérite son nom »

- et, puisqu'il s'agit du CP, les Programmes, Commentaires et quelques répartitions de ce niveau dans les Instructions Officielles de 1923 et 1938 puisque l'INRPP, qui passe son temps depuis 30 ans à les critiquer, a été incapable de les publier.

Cabanac, le 17 décembre 2003
Michel Delord

Sommaire de l'article :

RCP comme Redoublement en CP ?
(40 pages, 235 ko)

I) Pour la restauration du cours préparatoire

II) Le redoublement

- 1) Qui a tiré le signal d'alarme ? En 1974 ou 1979 ?
- 2) Pourquoi le CP ?
- 3) Le flou des programmes français : A Mile Wide, an Inch Deep ?
- 4) Retour sur les années 50/70
- 5) Les redoublements, comme avant mais maintenant :

- a) "Le redoublement revêt une dimension économique d'abord, pédagogique ensuite"
- b) Mai 2003 : "Allo Bercy, c'est François Dubet. Vous pouvez m'aider ?"
- c) Les redoublements, scènes de la vie ordinaire des gestionnaires

- i) Le Canard Enchaîné
- ii) Académie de Bordeaux : le PADI de Jean-Marc Monteil

III) Conclusion

IV) Document : Le PADI

V) Document : Programmes, Instructions et Répartitions

Cours Préparatoire : Calcul , Arithmétique, Géométrie, 1923 - 1945

VI) Document : Extraits des Programmes, Instructions et Répartitions

Cours Préparatoire : Lecture, Ecriture, Langue Française, 1923 - 1945

Note 1 : On constate une grande similarité de la ligne éditoriale du MdE avec de nombreux médias et en particulier avec Fenêtre sur Cours, organe du SNUIPP. Celui-ci faisait dans son numéro de septembre 2003 un dossier sur le même sujet, les experts consultés étant globalement les mêmes, pas un n'étant favorable au redoublement comme pour le dossier du MdE.

Cf. www.snuipp.fr/IMG/pdf/fsc246.pdf

Note 2 : Président de la République : Georges Pompidou. Premier Ministre : Pierre Messmer. Ministre de l'éducation nationale : Joseph Fontanet.

Note 3 : in Philippe Perrenoud, Les cycles d'apprentissage : une auberge espagnole ?, 1998.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_43.html

F) Autres interventions

La main à la pâte

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=1008&highlight=>

ARRETEZ les méthode globales d'apprentissage de la lecture !

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=1486&highlight=>

Petit bilan transitoire

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=3830&highlight=>

La pédagogomanie à la Meirieu à l'origine de l'illettrisme

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=4005&highlight=>

LE NIVEAU DES ELEVES N'A JAMAIS ETE AUSSI HAUT

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=3873&highlight=>

Les enfants entrant en 6eme sans savoir lire et compter ?

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=668&highlight=>

Ils s'ennuient...les pauvres.

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=1004&highlight=>

LES QUESTIONS QUI N'ONT PAS ÉTÉ POSÉES PAR LA COMM. THELOT

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=2342&highlight=>

Calculatrice et calcul mental

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=3789&highlight=>

Si et seulement si ... rép à Michel Delord

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=4726&highlight=>

LISTE DE CE QUI FAUT SAVOIR

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=4463&highlight=>

Orthographe et SMS

"Ceci n'est pas une provocation

- comme l'orthographe n'est pas respectée dans le SMS , il faut faire plus d'orthographe à l'école qu'en 1920 car les élèves en feront moins après

- comme , une fois sortis de l'école , les élèves ne feront plus d'opérations puisqu'ils utiliseront des calculettes , il faut faire en classe plus d'opérations qu'on en faisait en 1920.

C'est ce que j'appelle adapter l'école à la société.

Michel Delord, IdC (Instituteur des Collèges)"

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=1434&highlight=>

La mission de l'école

<http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=18&highlight=>

ⁱ Sur l'informatique et l'école

Rapport Nora/ Minc 1976

"Dans un premier temps, cette informatisation de l'écrit portera sur les textes les plus pauvres en "signifiants". Ce ne sera pas une mutation majeure par rapport à un mode d'écriture déjà répétitif et mécanique. Mais au-delà ? Où s'arrêtera la communication informatisée, lorsque les ménages commenceront à être équipés en ordinateurs ? La question pourrait apparaître gratuite, s'il n'y avait le précédent des calculatrices électroniques. Nul n'aurait imaginé, il y a quinze ans, la floraison d'appareils peu onéreux, à la portée de chacun et d'abord des élèves. Aujourd'hui la question n'est plus de savoir si le calcul va reculer, mais quand il va disparaître."

Rapport NORA / MINC : "L'informatisation de la société" Ed. du Seuil (p 117)

Jean-Louis Gassée : "Ordinateurs à l'école, la grande illusion"

(JL Gassée a été longtemps responsable chez APPLE est l'autuer par exemple , du Be-OS)

Libération, vendredi 23 juin 1995

"L'espoir est tenace. Malgré les mécomptes, l'ordinateur continue d'apparaître comme la panacée éducative. Je le comprends, mais je le regrette. Comment ne pas voir les raisons de l'espoir ? Année après année, nos machines favorites gagnent sur tous les tableaux. Outils de simulation, de stockage, de communication, agréables et omniprésents, comment ne pas imaginer qu'ils rendraient dans l'enseignement les mêmes services qu'au travail ? Malheureusement, le niveau scolaire continue de se dégrader dans tous les pays occidentaux. La télévision, le magnétoscope et, depuis une dizaine d'années, l'ordinateur, n'ont rien fait pour enrayer cette baisse. Certains y voient plus qu'une coïncidence ; pour eux, en effet, ces technologies, la télévision en particulier, sont la cause majeure du déclin.

La télévision aurait pour effet de nous éviter une activité pénible, source de toutes sortes de souffrances penser. L'atrophie qui s'ensuit explique nos malheurs scolaires. Quid alors de l'ordinateur ? Nest-il pas, au contraire, un médium que l'on pilote, avec lequel on produit, on communique, plutôt qu'un spectacle gobé passivement ?

Avec l'Internet enfin, n'est-ce pas le nirvana, le rêve enfin réalisé des mille bibliothèques d'Alexandrie disponibles en ligne, la Renaissance cybernétique qui fera de nos chères têtes blondes des Pic de la Mirandole revus par Michel de Montaigne et Friederich Nietzsche ? Bien sûr, le Grand Robert sur CD-Rom, c'est utile et sympathique, de même que la grenouille ou l'humain qu'on va « disséquer » interactivement et virtuellement. Un essai, enrichi de références et d'images glanées sur le Web, joliment rendu en couleurs sur une petite imprimante à jet d'encre, c'est autre chose que les tristes devoirs de géographie d'autrefois.

C'est peut-être localement vrai, mais cela ne règle rien. En l'occurrence, c'est se servir de l'ordinateur comme cache-misère technologique. C'est, surtout, se tromper sur le processus d'acquisition de savoir-faire et de connaissances, et les assimiler un peu vite et fort avec le travail.

Un ordinateur, au bureau, cela sert principalement à augmenter la productivité, voire à automatiser des tâches de collecte d'information, de création, de présentation et de diffusion de documents. Le but ultime étant d'informer et de convaincre. Les fournisseurs de matériel et de logiciels ne s'y trompent pas et se comportent, parfois très ouvertement, en marchands d'armes dans la guerre commerciale. Mais ce n'est pas comme cela qu'on apprend les trois langues indispensables : sa langue maternelle, les mathématiques et une langue étrangère. Une langue ne peut s'apprendre qu'en s'y jetant. Je fais du français ou des maths. « Jentends, j'oublie ; je vois, je me souviens ; je fais, je comprends » dit le proverbe hindou, Pour « faire » des maths ou de l'anglais, les avantages de l'ordinateur restent négligeables. Parlons plutôt de l'influence de la taille des classes sur les résultats scolaires, de la stabilité affective de la cellule familiale, de l'influence du milieu culturel des parents, de leur implication en temps et en affect dans le travail scolaire de leurs enfants. Mais c'est sans doute trop douloureux, trop désespérant. Alors, comme dit le lacanien de service, on fait des fixations régressives sur des objets partiels, on se rassure avec des gadgets. Et quelle plus belle breloque qu'un ordinateur, le méta-gri-gri protéiforme, programmable et donc capable de se prêter à notre fantasme d'un enseignement sans peine. Un attrape-nigaud qui ne date pas de l'ère high-tech : souvenons-nous de l'anglais sans peine promis par la méthode Assimil. Aujourd'hui on dit « edutainment » (education plus entertainment, c'est-à-dire distraction), néologisme et concept exécrables. Comme si on pouvait apprendre quand on est distrait. Le tour de passe-passe est classique. Rendre un sujet intéressant, multiplier les pistes d'accès et bien calculer leur pente, faire un peu fausse route, démonter et remonter les idées, offrir métaphores et isomorphismes, c'est la pédagogie. C'est complexe, épuisant

parfois. Au lieu de cela, amusons. Appelons Nintendo et Disney à la rescousse, offrons du contenu interactif, puisque c'est la mode. Les logiciels d'apprentissage élémentaire de l'alphabet et de l'arithmétique sont plus acceptables, et se vendent bien. Ironiquement, ils reproduisent pour la plupart des méthodes anciennes et un peu méprisées d'apprentissage par la répétition. A la sortie, il n'y a pas de différence mesurable avec les procédés sans ordinateur. On peut difficilement me taxer de technophobe. Je suis à la fois parent d'élèves et d'ordinateurs qu'on me pardonne la formule et un peu impliqué dans la création et le fonctionnement d'écoles bilingues en Californie. Je ne crois bon ni pour notre industrie, ni pour nos enfants, de perpétuer l'idée que les ordinateurs aient aujourd'hui un rôle important dans l'éducation. Si, par réalisme, les écoles achetaient un peu moins d'ordinateurs, le secteur ne s'en porterait pas plus mal. Pour nos enfants, considérons seulement que les ordinateurs servent à tout sauf à l'enseignement. Cela évitera au moins de se tromper de problème. Quant à une solution plus générale, je suis presque désespéré. Convaincu que le macro-système n'est pas prêt de se remettre en cause (ceci dans les deux pays que je pratique), je ne vois d'espoir que dans de micro-solutions locales. A Palo Alto, nous allons convertir l'école franco-américaine en école internationale financée par la communauté chinoise, plutôt traditionaliste lorsqu'il s'agit d'apprendre. En effet, le succès de l'école augmente et le soutien de la France s'amenuise. Nos enfants apprendront donc le chinois en troisième langue"

"Steven Jobs On School Choice, Quoted from Wired Magazine interview February 1996
Could technology help by improving education ?

I used to think that technology could help education. I've probably spearheaded giving away more computer equipment to schools than anybody else on the planet. But I've had to come to the inevitable conclusion that the problem is not one that technology can hope to solve. What's wrong with education cannot be fixed with technology. No amount of technology will make a dent.

It's political problem. The problems are sociopolitical. The problems are unions. You plot the growth of the NEA (National Education Association) and the dropping of SAT scores, and they're inversely proportional. The problems are unions in the schools. The problem is bureaucracy. [...] These are the solutions to our problems in education. Unfortunately, technology isn't it. You're not going to solve the problems by putting all knowledge onto CD-ROMs. We can put a Web site in every school - none of this is bad. It's bad only if it lulls us into thinking we're doing something to solve the problem with education. Lincoln did not have a Web site at the log cabin where his parents home-schooled him, and he turned out pretty interesting. Historical precedent shows that we can turn out amazing human beings without technology. Precedent also shows that we can turn out very uninteresting human beings with technology. It's not as simple as you think when you're in your 20s - that technology's going to change the world. In some ways it will, in some ways it won't."

The Boston Sunday Globe September 22, 2002
THIRD EDITION SECTION: EDUCATION; Pg. B7

HEADLINE:

QUESTIONS ARISE OVER LAPTOPS' USE AS LEARNING TOOL MAINE PLUGS THEM IN; RESEARCH CASTS DOUBT

BYLINE: By **Hiawatha Bray**, Globe Staff

Even as every seventh-grader in Maine's public schools begins to learn with laptop computers, new research from MIT casts doubt on whether such access to computers will help children learn.

Joshua Angrist, an MIT professor of economics, and Victor Lavy, a professor at the Hebrew University of Jerusalem, found that the deployment of 35,000 computers in Israeli primary and middle schools in the mid-1990s did not result in higher student scores on standardized achievement tests. Indeed, they found a decline in fourth- and eighth-grade math performance.

The report is scheduled for publication next month in the Economic Journal of Britain's Royal Economic Society. Angrist and Lavy studied a program launched in 1994 by Israel's national lottery. By 1996, the program had provided enough desktop computers for 10 percent of the country's elementary school children and 45 percent of its middle school students. But Angrist says the plan appears to have been a waste of money. "The evidence that I have so far is that it's not showing any benefit, and it may even be doing some damage," said Angrist. He argues that education funds would be better spent on reducing class sizes and providing more training for teachers. By spending it on laptops,

Angrist said, "you're taking money away from something that's proven and giving it to something that's unproven."

The Angrist report questions a growing nationwide campaign to provide sophisticated computers to US schoolchildren. Personal computers have been used in schools since their development in the late 1970s, usually with a relatively small number of machines shared by many students.

But now many school districts want to try a "one-to-one" system, in which they provide a computer for each student's full-time use. Districts in California, Georgia, New York, and other states are launching such programs. But Maine's \$37 million laptop program is probably the most ambitious.

This year, 16,000 machines were purchased and distributed to all seventh-graders in the state's public schools. Another 20,000 will be purchased next year so that all seventh- and eighth-graders will have computers, as will their teachers.

Despite Angrist's skepticism, other education specialists defend the Maine plan, saying there's plenty of evidence that contradicts Angrist's study.

Alan Bain, associate headmaster of Brewster Academy in Wolfeboro, N.H., published his study in the International Journal of Educational Reform in 2000. Bain found the introduction of computers at Brewster led to higher scores on the SAT college entrance exam.

"I would never be saying to you that that happened because we deployed laptops here," said Bain. "That happened because we made the school more effective." But Bain is certain the laptops helped.

Bain said schools must train teachers in the uses of computer technology and must redesign their educational methods to take advantage of the Internet. "It's what you do with it that matters," said Bain. "Whether this works in Maine or not is going to be about how it gets deployed."

Duke Albanese, Maine's commissioner of education, said studies done in Costa Rica and Australia found significant gains when students were given their own computers for use in schools. He also cited a computer-based education program launched in 1999 by MIT's Media Lab at the Maine Youth Center, a juvenile jail in Portland. "What happened with these kids," said Albanese, "was nothing short of miraculous. They became motivated to learn."

But Angrist says most claims of benefit from computers in the classroom are based on anecdotes, rather than hard scientific research. "What they'll do is they'll go in and interview people . . . and say, 'Did you like having these computers?' And they'll say, 'Yeah, it was great.'" Angrist also says that previous scientific studies of the question have not been well designed. But in the Israeli case, some students got computers, while others didn't, allowing for a controlled experiment.

Angrist is skeptical about the idea that computers can help children learn. "The case for why computer-aided instruction is better is very weak," he said. "The burden of proof ought to be on people who say we ought to spend a lot of money on this."

Maine did conduct a pilot program last spring. Participants such as Paula Smith, principal of Pembroke School, a middle school in Pembroke, Maine, reported major improvements in attendance and student behavior, but offered no evidence of better grades or test scores. Angrist said more research is needed to justify the program, and argued that Maine should have run a well-designed research program before committing itself to the effort.

Albanese, the education commissioner, said the state will conduct such a study once the laptops are distributed in schools, to determine whether Maine is getting its money's worth.

Hiawatha Bray can be reached at bray@globe.com.

From Education Week [American Education's Newspaper of Record], Wednesday, September 4, 2002, Volume 22, Number 01, p. 10. See <http://www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=01internet.h22>

Internet Access Has No Impact On Test Scores, Study Says
By Andrew Trotter

Public school spending on classroom Internet connections appears to have no measurable impact on student achievement in California, concludes a recent study by two University of Chicago economists. An educational technology expert, however, said the study failed to delve deeply enough into the issue.

Released last month, the study set out to examine the impact of the federal E-rate program, which helps schools acquire telecommunications services, and the effect classroom Internet connections have had on student achievement. The researchers used data from the California and U.S. departments of education for every school in the state. "If you take as a narrow focus of the program, just to increase access, the E-rate appears very successful in doing that," said Austan Goolsbee, who teaches in the University of Chicago's graduate school of business. "It's on the broader topic-is that a good goal or not-that we haven't found any evidence that it is [providing academic benefits]." Elusive Achievement Link

Mr. Goolsbee and his colleague, Jonathan Guryan, matched information from E-rate applications of the California schools with student scores on mathematics, reading, and science on the Stanford Achievement Test-9th Edition.

"The results show no evidence that Internet investment had any measurable effect on student achievement," their report says, basing that conclusion on the mean test scores from the schools studied, the fraction of students from each school scoring above the 75th percentile for the state, and the percentage of students scoring above the 25th percentile. The researchers, who allowed one year for increases in Internet connections to have an impact in the classroom, found the same result regardless of the grade level or the poverty level of a school.

But Norris Dickard, the director of public policy for the Washington-based Benton Foundation, which studies issues related to school access to technology, called the researchers' conclusions overly simplistic.

He said test-score improvements are unlikely to stem from any one factor in education, such as Internet connections.

"I would say, number one, it's too early to tell" if there is a link between Internet connections and student achievement, Mr. Dickard said. "Second of all, we've got to do a lot more with teachers' professional development-we've been saying that for years."

He added that, in business and industry, hard evidence of the beneficial impact of technology has also been elusive, but that hasn't stopped American companies from investing heavily in technology for their operations.

Mr. Goolsbee said the study was only a first crack at trying to determine if there is a link between spending on educational technology and student achievement.

"It's not strong-the finding on test scores," he acknowledged. "Few things appear to influence test scores in the immediate term; we tried to make that clear in the report."

Seeing an effect from Internet access, he added, "could take a while." Still, Mr. Goolsbee said, he hopes to continue the study with data from future years. Classroom Connections

Using federal data from 1996 to 2000 and the annual E-rate applications submitted by California's schools, the University of Chicago economists also examined how the education-rate program affected trends toward increasing classroom connections to the Internet in schools that serve students of varying levels of poverty.

Mr. Goolsbee and Mr. Guryan confirmed conclusions from other studies that the poorest schools have received the lion's share of funding for wiring classrooms. In other words, the priority goal of the E-rate program-to help the poorest schools most-is being met.

Since 1998, schools have received about \$2 billion a year in E-rate funds.

Education & Technology
Is our children learning?

Each year more than \$5 billion is spent on computers in the classroom. But it's the tech companies that benefit.

By **Julie Landry** (source CH from www.redherring.com)

August 21, 2002

In a well-appointed classroom in New York City, a pair of sixth graders at Mott Hall School are doing what corporate executives the world over are doing--creating PowerPoint presentations. For the students, the purpose is to learn about the human liver. They are copying and pasting information from medical Web sites and selecting the right background colors and clip art. But after spending 20 minutes just designing the introduction page, the students still can't answer the most basic question: What does the liver do? "I don't know; we were supposed to do the gallbladder," answers a shy Latino girl with pigtails. They are learning how to use PowerPoint, but they have no idea what the content means.

Similar situations are playing out in private and public schools across the United States. Students are learning not just PowerPoint, but Excel and a host of other applications. They are doing so on the latest and greatest PCs and the sleekest laptops. One private Catholic school in New York City even has wireless connections throughout its classrooms and hallways. Yet, after hundreds of exhaustive studies, there remains no conclusive proof that technology in the classroom actually helps to teach students. In fact, in some cases it hinders learning. And even if there is a benefit, the amount of money and resources being expended to put technology into the classroom does not match the current or expected benefit.

Since 1990, school districts and states have spent more than \$40 billion on computers, software, and network connectivity for schools. At least 50 cents of every dollar spent on educational supplies goes to technology. Meanwhile, at least 35 states are facing budget shortfalls for 2003, and any cuts to education are likely to hit arts programs or facilities improvements long before technology. "Getting money for technology is not a problem around here--they'd probably cut the electricity before they'd cut that," says one teacher at Marymount School, a private Catholic institution for girls on New York's Upper East Side.

The major computer hardware and software manufacturers are not only feeding this insatiable desire for technology, they are the cause of the hunger in the first place. Selling into the \$350 billion education market, the tech titans get anywhere from 5 percent (Oracle and Texas Instruments) to 26 percent (Apple Computer) of their total revenue. They count on this market to add to the bottom line, even though they may be selling the 21st-century equivalent of snake oil.

OLD-SCHOOL IDEAS

Technology's claim to revolutionize learning isn't new. "Books will soon be obsolete in the schools," wrote Thomas Edison in 1913, just after he had invented the Kinetophone, one of the earliest devices to synchronize sound and a projected image. "It is possible to teach every branch of human knowledge through the motion picture. Our school system will be completely changed in the next ten years."

Nearly a hundred years later, technology companies are promising the same sweeping changes. While everyone agrees that there's a place for technology in schools (it makes record-keeping more efficient, helps teachers analyze student-learning trends, and is good for all sorts of back-office administrative functions), educational software and hardware companies have long boasted that their products are the answer to shrinking budgets and overcrowded classrooms. The right technology, they argue, can help educate the 53 million students in public and private schools in the United States. With technology, students can easily learn to read and write and do arithmetic. Without it, the companies say, students will fall behind, their analytical skills becoming as dusty and antiquated as a blackboard.

Nearly every tech company selling into the education market has commissioned independent studies that find, not surprisingly, that technology has a positive effect on education. Microsoft claims the use of laptops improves critical-thinking skills and "time spent on task." Apple has found that "students, especially those with few advantages in life, learn basic skills--reading, writing, and arithmetic--better and faster if they have a chance to practice those skills using technology." Texas Instruments says that "handheld graphing technology can be an important factor in helping students develop a better understanding of mathematical concepts, score higher on performance measures, and raise the level of their problem-solving skills." Even former junk bond king Michael Milken is pushing educational technology, through his foundation and a company called Knowledge Universe, which he cofounded with Oracle CEO Larry Ellison and media mogul Rupert Murdoch.

In closely controlled, short-term research studies, the tech companies' claims can be proven. The studies, however, tend to be tightly choreographed--monitoring everything from the time spent on a computer to what skills are practiced and what type of students are practicing them. But real classrooms aren't tightly controlled. They are a hodgepodge of different software and hardware, not to mention students. As such, it's hard to distinguish the influence of technology from that of enthusiastic teachers and supportive administrators.

A West Virginia study found that fifth-grade students who had access to computers for six years gained an average of 14 points on an 800-point basic-skills test. Researchers concluded that about 11 percent of those 14 points, a mere 1.5 points, were attributable to technology tools, which cost \$7 million per year. Researchers also noted that the state spent \$430 million to renovate school buildings and increase teacher salaries; they acknowledged these factors might have had an effect on teacher and student motivation. And, in fact, at places like the SEED (Schools for Educational Evolution and Development) School in Washington, D.C., a four-year-old charter boarding school, students show off their brand new dorms with far more pride than the computers they use in classrooms and labs.

In the last comprehensive study of its kind, a 1998 research project by the Educational Testing Service (ETS), a private testing organization that produces the Scholastic Aptitude Test and others, found that school computer use was associated with increasing math scores for eighth graders by one-third of a grade level. However, researchers cautioned, "the appearance of higher test scores in students who use technology more frequently may be due to the technology, or it may be due to the fact that such students come from more affluent families, and so are better academically prepared in the first place."

In some cases, introducing technology into the classroom may actually have a detrimental effect. In her controversial book *Failure to Connect: How Computers Affect Our Children's Minds for Better and Worse* (Simon & Schuster, 1998), former principal Jane Healy argues that computers should be used sparingly in schools. She finds that heavy visual emphasis could be harmful to early childhood development because pictures require less effort to process than text. She also cites the instant feedback of computer applications as a possible factor in children's increasing inattentiveness. Ms. Healy warns, "Some of the 'habits of mind' fostered by this software are dangerous. . . . Attention is guided by noise, motion and color, not by the child's brain."

THE EDUCATION PRECEDENT

In a nod to the questionability of technology as an effective teaching tool, the Bush administration says it plans to adjust its policy on education and technology. As part of a new law that takes effect this fall, the U.S. Department of Education will launch a five-year, \$15 million project to study the effects of technology on education. Though the study is slated to kick off this fall, the structure and depth of the study is still being decided--typical of the "build it first, think about it later" government mentality. The new law, called *No Child Left Behind*, also requires that 25 percent of technology funding be allocated for training teachers to use the new tools. Prior to the law, federal policy tended to have a single mission: outfitting schools with technology and getting them connected to the Internet. For instance, the E-Rate program, introduced by the U.S. Federal Communications Commission in 1996, has been funneling about \$2 billion each year to schools and libraries in low-income communities for discounted Internet connectivity.

"What you have seen with *No Child Left Behind* is a real shift away from just providing increased access, which is still an important priority, toward making sure that teachers and administrators know how to use it effectively," says John Bailey, head of the Office of Educational Technology at the Department of Education.

Technology companies, in fact, are more than happy to step in and guide teachers in how to use their software. Some firms offer free training as an incentive for schools to buy their products. Gateway, through its corporate giving program, and the WorldCom Foundation both provide free Internet training to thousands of schools, and Intel's Teach to the Future program has set aside \$100 million to show 400,000 teachers how to integrate technology into their teaching.

Training teachers to use technology, however, doesn't turn technology into a better teacher. As the ETS study points out, "Apparent higher achievement levels of students with teachers who are computer-proficient may be due to this proficiency, or it may be due to these same teachers having more teaching experience and knowledge of their subject matter."

The new federal law also places an emphasis on testing and uses test scores to determine the allocation of federal funds. Naturally, technology companies are angling to make sure their products support the new federal emphasis. Nearly every new offering--from traditional education publishers like Scholastic to startups like educational-software maker Lightspan--comes packaged with claims of raising test scores. In the short term, such a sales pitch may persuade superintendents to buy, but in the longer term, the basic question of whether technology is an effective teaching tool is still not answered, and further, it's unknown if standardized tests themselves adequately measure learning. "Test scores are pretty brutal proxies for success in the workforce," says Roy Pea, a professor of education at Stanford University. "What kids need to know and be able to do is changing as the world changes."

THE OAKLAND GRADERS

California's Oakland Unified School District has been trying to save its troubled schools for years. The majority of the district's middle schools rank in the lowest 10 percent in California on statewide Academic Performance Index tests, and its high school graduation rate for the 2000-2001 school year was just 40 percent, compared with about 80 percent statewide. Oakland's students, urban and predominately African-American and Asian, are exactly the type of students technology is supposed to help, and it does. Numerous studies have indicated that technology does have the power to engage students who aren't interested in books or lectures, and that engagement sometimes results in better grades and test scores. As a result, Oakland is looking to programs like online teacher collaboration to give students living in the poorer areas of the city the same advantages as students in wealthier areas.

"In this district, technology is probably the only way, because we haven't been able to provide a consistent quality of instruction across the schools," says Derek Mitchell, director of technology and student achievement for the Oakland school district. "We're confident about technology's ability to provide our students with opportunities and resources they couldn't get otherwise."

Educational software companies agree. "We've got 72 percent of children that aren't reading at grade level by third grade and that still aren't by ninth grade," says Andrew Morrison, founder and CEO of Cognitive Concepts, a literacy training firm in Evanston, Illinois. "If you can [get them up to grade level] for \$1,000 a class and it's proven to work, I don't see how you could afford not to. Shy of hiring more teachers and putting them one-on-one with the kids, it's hard to have the same effect without the technology."

Startups like Carnegie Learning, which makes math tutoring software, say that when technology has a sound basis in learning research, it can make just as much of an impact as an attentive teacher. Carnegie Learning says that its software, which uses techniques based on ten years of cognitive research at Carnegie Mellon University, has helped boost test scores by as much as 30 percent by adapting its lessons as the student progresses through each question.

Yet, students who are engaged are not necessarily learning to think. It often takes an expectant look or an encouraging smile from a teacher or tutor to motivate students--something they'll never get from a computer, no matter how advanced. That's why it may be more effective in the long run to train and hire additional teachers, although that is clearly more expensive. The authors of the West Virginia study determined that reducing average class size from 21 to 15 would cost \$636 per student--\$191 million in salaries alone for 5,739 additional teachers--while adding computers would cost only about \$86 per student. It's also difficult to imagine how some states justify their emphasis on technology when many schools struggle to build enough space to house all their students, often resorting to trailers in the parking lot as ad hoc classrooms.

Schools need more substantial proof that their investment in technology has made learning better--not just cheaper or faster. They should take computer and software sellers' claims with a sizable grain (boulder?) of salt. Tech companies aren't likely to change their tune; they're raking in money from the education market. Schools should also consider whether the modest gains achieved with expensive technology are worth the sacrifice in funding to other programs. After all, the only skills the Oakland students are sure to learn is how to surf the Web better and design PowerPoint presentations.

ii Education versus Instruction : quelques documents

Contre exemple 1 : Education nationale / Instruction publique

En général , au début du XXème siècle , les ministères chargés des questions d'enseignement s'appelaient ministère de l'instruction. A ma connaissance le premier qui va changer de nom est le ministère italien.

Citation :

*"Le régime fasciste
La vie scolaire*

Le contrôle du fascisme s'étendit aussi à l'école : occasion privilégiée d'éduquer la jeunesse au fascisme.

Le 27 Avril 1923 fut approuvée la réforme présentée par Giovanni Gentile qui réalisait un modèle d'école non encore spécifiquement fasciste mais très proche de celui-ci.

Le 25 Mars 1927, le ministre de l'instruction Pietro Fidele déclara qu'il voulait " fasciser l'école", ce qui signifiait en

particulier éduquer la jeunesse pour qu'elle " fasse partie du fascisme" et qu'elle participe activement " à créer le climat historique favorable à la révolution fasciste" . Dans le but de bien signifier la volonté d'augmenter le contrôle de l'Etat sur tous les éléments de la vie des jeunes , quelques années plus tard le Ministère de l'instruction Publique fut renommé Ministère de l'Education Nationale"

<http://www.storia900bivc.it/pagine/breia/breia1f.html>

Complément : Titres des ministères italiens de l'enseignement de 1922 à 1945

"1922 - 1924 Giovanni Gentile

1924 - 1925 Alessandro, Conte Casati

1925 - 1928 Pietro Fedele

1928 - 1929 Giuseppe Belluzzo

Ministers of National Education

*Ministri dell'Educazione ******

1929 - 1932 Balbino Giuliano

1932 - 1935 Francesco Ercole

1935 - 1936 Cesare Maria De Vecchi

1936 - 1943 Giuseppe Bottai

1943 Carlo Alberto Biggini

1943 Leonardo Severi, first post-PNF minister

1943 - 1944 none

1944 Adolfo Omodeo

1943 - 1944 Giovanni Cuomo

Ministers of Public Instruction

Ministri della Pubblica istruzione

1944 Adolfo Omodeo

1944 Guido De Ruggero

1944 - 1945 Vincenzo Arangio-Ruiz "

http://www.geocities.com/CapitolHill/Rotunda/2209/Italy1871_19453.html

Plusieurs remarques:

- Mussolini explique cette réforme de l'enseignement en Italie est "*la plus fasciste des réformes*"

- en 45, les italiens reviennent au nom Ministère de l'Instruction Publique

- la signification de la transformation du nom du ministère traduit *la volonté d'augmenter le contrôle de l'état sur la vie des jeunes.*

- j'ai déjà développé cet aspect des chose de manière plus complète dans :

"Huile de ricin et CocaCola : aux sources troubles de la pédagogie de projet" :

<http://www.sauv.net/ricin.htm>

(Ce texte a été revu et approuvé par l'auteur , de gauche SVP, E.D. Hirsch de " The school we need and Why we don't have them" Double Day edition 1996)

- Vraiment, le moins que l'on puisse en dire, est que la phrase :

"C'était "Ministère de L'INSTRUCTION publique". Là aussi, ne faisons pas de retour en arrière!" pose plus de problèmes qu'elle en résout.

Contre Exemple 2 : La Mennais

" L'éducation sociale, grande et simple comme la société elle-même, consiste à donner à chacun de ses membres, non pas un vain superflu de science, luxe dangereux de l'esprit, mais ce qui est nécessaire à l'homme pour vivre en qualité d'être intelligent, la connaissance des lois, de la vérité et de l'ordre."

Un vrai réactionnaire au sens historique qui est contre l'instruction au nom de l'éducation

"De l'éducation du peuple

Depuis qu'on a perdu la vérité, on veut que la science la supplée; on veut qu'elle soit tout dans la société, religion, morale, bonheur; on veut enfin que les enfants d'Adam vivent du fruit qui a tué leur père (...). Voyons cependant quels sont les avantages qu'on s'en promet.

“ Plus les hommes seront instruits, mieux ils connaîtront leurs intérêts. ” Tant pis; car, à ne considérer que ce monde, leur intérêt n'est certainement pas d'obéir aux lois de l'ordre, de vivre dans l'indigence à côté du riche, dans l'abaissement à côté des grands, dans le travail à côté de ceux qui se reposent. Si la religion leur en fait un devoir, si elle obtient d'eux ce grand, ce merveilleux sacrifice, certes ce n'est pas au nom de leur intérêt présent; il est aussi trop absurde, trop ridicule, trop odieux, de venir dogmatiquement dire aux trois-quarts des hommes: “Souffrez, c'est votre intérêt ”.

L'instruction, ajoute-ton, leur procurera le moyen de parvenir à un meilleur sort. Dites qu'elle leur en donnera un inutile désir, qui fera leur tourment; elle les dégoûtera de leur état, et c'est le seul fruit qu'ils en retireront. Il y a eu, il y aura toujours à peu près la même proportion entre le nombre de ceux qui possèdent et le nombre de ceux qui ne subsistent que de leur travail. Est-ce à troubler cette proportion que vous tendez? Alors, en parlant du bonheur des hommes, vous rêvez la destruction de la société.

On dit encore : “ Lorsqu'ils seront instruits, la crainte les contiendra; ils sauront quelles peines les attendent, s'ils osent violer les lois. ” Je n'avais pas oui dire qu'ils l'eussent ignoré jusqu'à ce jour. Mais enfin j'entends, vous voulez qu'ils aient au moins, dans leur misère, la douce satisfaction de pouvoir lire la loi qui les condamne, s'ils en sortent, à vieillir dans un baignoire ou à périr sur un échafaud. L'attention est touchante, et bien digne de la philanthropie de notre siècle. Il n'y a point de luxe assurément; c'est le pur nécessaire en fait de consolation.

(...) Cependant, dirait-on, que concluez-vous? Faut-il laisser le peuple sans éducation? Qui prétendit jamais rien de semblable? Non certes, il faut que le peuple reçoive une éducation; c'est son premier besoin. Mais, qu'on ne s'y trompe pas, j'entends une éducation véritable, une éducation qui embrasse tout l'homme, et le forme à l'état social; car pour une futile instruction, qui devient, selon les circonstances, un bien ou un mal, ce n'est pas plus l'éducation qu'une académie n'est une société.

(...) Remarquez cependant que les vérités nécessaires à l'homme, bien différentes des opinions qu'il peut ignorer sans inconvénient, et qu'il est même souvent utile qu'il ignore, ne sont point soumises par la société à son jugement, non plus que les préceptes qui en dérivent. Elle dit : “ Il est ainsi, croyez ”. Elle les lui présente comme la règle immuable de ses pensées et de ses volontés, comme les conditions de la vie intellectuelle et morale.

Et ceci nous conduit à une conséquence importante; c'est que l'éducation sociale, grande et simple comme la société elle-même, consiste à donner à chacun de ses membres, non pas un vain superflu de science, luxe dangereux de l'esprit, mais ce qui est nécessaire à l'homme pour vivre en qualité d'être intelligent, la connaissance des lois, de la vérité et de l'ordre."

La Mennais, In *De l'éducation du peuple*, Article du Conservateur, T1, page 145.
(Cité par Antoine Prost dans "Histoire de l'enseignement en France 1800-1967")

Contre exemple 3 : La position de Ferdinand Buisson sur la discipline *

"Avant tout , il faudrait ruiner dans l'esprit de nos maîtres une certaine idée de la discipline, idée fautive qui les égare: c'est l'assimilation à quelque degré de la discipline scolaire à la discipline militaire [...]. Les prescriptions des règlements scolaires, l'uniformité d'exercices et de mouvements, la loi du silence et de l'immobilité et toutes les autres obligations que nous imposons dans nos écoles, ne viennent pas de la nature des choses ou des principes de la pédagogie, ce ne sont pas des devoirs moraux à proprement parler, mais seulement des nécessités résultant du fait

matériel de la réunion d'un grand nombre d'enfants dans un même local, sous un même maître qui doit suffire à tout et à tous. Ce sont autant de gênes et de limites à la liberté, à la spontanéité, à la gaieté de l'enfance, qu'il nous est impossible d'éviter, mais qu'il serait absurde d'ériger en axiomes ou de prendre sérieusement comme points essentiels de discipline. Ils ne constituent pas la discipline, ils en font plutôt l'embaras et la complication"

Ferdinand Buisson,

Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, 1887, in article "Discipline"

Ce qui me semble à retenir est précisément que l'éducation, comme la discipline ne fait pas partie des devoirs de l'école (ce qui ne signifie rien sur le rôle des maîtres, à moins de prétendre que la morale des maîtres et l'ensemble de leurs attitudes ainsi que celles des élèves doivent être définies par des lois, ce qui est quand même *un tantinet* totalitaire) mais que la seule part éducative de l'école doit être celle qui découle des nécessités de l'instruction. position à discuter mais que je défendrai bec et ongles.

* Il y a un certain nombre d'arguments développés, qui ne sont pas sans valeur, pour montrer que la pratique réelle de la discipline – et même l'argumentation théorique- n'était pas tout à fait cela. Ma position est de défendre le meilleur de l'école de Jules Ferry et il me semble formulé dans la citation supra.

Contre exemple 4 : Le poisson rouge, le perrier et l'instruction

Voici, la position, datant de 1993, des auteurs du "*Poisson rouge dans le Perrier*". Dix ans après, on peut dire que la mise en avant du "socialiser" a été pour le moins inefficace du point de vue de l'éducation et de la socialisation. Mais comme "l'école ne peut que donner ce qu'elle a, le savoir", ce qui était prévisible est arrivé : en diminuant l'importance du savoir à transmettre qui est le seul justificatif de "l'éducation à l'école", et à condition qu'elle serve exclusivement l'instruction, on a rendu quasiment impossible l'instruction. Pourvu que ça dure.

"Que juger ?

Mais le socio-gestionnaire ne revendique pas seulement l'exclusivité de l'appréciation des résultats de l'Ecole ; il veut aussi que ce qu'il y a à apprécier à ce titre soit autre chose que le niveau de connaissances qu'on peut attendre d'un élève moyen à un âge donné ou, à tout le moins, ne soit pas seulement cela.

Le conflit des facultés, sur cette question, prend d'abord, en général, la forme suivante : instruire ou éduquer ? Toujours peu avare de barbarismes, le socio-gestionnaire a même inventé un vocable pour désigner le par-delà l'éduquer : « socialiser ».

La plaisanterie est telle que nous ne savons pas bien si ce détournement d'objet plaide en faveur de l'efficacité de l'Ecole : si son but est d'éduquer ou de socialiser, éduque-t-elle ou socialise-t-elle si bien que cela ? Rien n'est moins sûr. Sans parler de la drogue ou de la délinquance [Le problème lui-même, que nous ne méconnaissons pas et n'entendons pas méconnaître, sera abordé au chapitre 4.], il est presque impossible de rencontrer un parent d'élève ordinaire qui ne vous plaigne d'avoir à supporter sa progéniture, tout simplement parce que lui-même a beaucoup de mal à y parvenir. De quoi nous concluons, car l'agitation ou le mauvais comportement des élèves ne nous semble aucunement le problème majeur de l'Ecole, même si ici ou là ils empêchent purement et simplement d'enseigner, que les enfants sont infiniment plus disciplinés, courtois et polis en classe qu'à la maison.

Toujours est-il que notre adversaire prétend que la mission (l'éduquer ou de socialiser est au moins aussi importante que telle d'instruire et la supprime même. « L'école doit (...) oser éduquer », écrit, dans Le Monde du 2 avril 1993, une brochette d'éducateurs. Et ce projet est, en effet, très audacieux, car il consiste à « oser éveiller à la conscience morale », à « oser imposer les règles de la vie commune ». Mais qu'est-ce à dire exactement ? Qu'attend-on de l'instituteur ou du professeur ? Qu'il persuade le bambin ou l'adolescent qu'il faut dire bonjour à sa crémillère ou qu'il faut dire du bien de Monsieur le l'Prieur ? Qu'il faut faire la grève ou qu'il faut dire merci patron ? Qu'il faut être mitterrandiste ou qu'il est plus opportun d'être balladurien ? Former des esprits libres, comme le dit le poncif, ce n'est pas, par définition, leur dicter leur conduite, mais leur permettre de la choisir. Hasard ou nécessité, la brochette en question commet, au passage, cet illogisme : « Comment expliquer raisonnablement à des enfants les interdits fondamentaux du meurtre, de l'inceste ou du vol ? » On pourrait donc expliquer des interdits. Non point : on explique l'accord du participe passé ou le théorème de Pythagore ; on n'explique pas, à proprement parler, ce qu'il faut ou ne faut pas faire. Nous retrouvons ici, comme par hasard, la manie gestionnaire et sociologisante de dériver les normes des faits : il y aurait une morale objective, comme il y a une physique objective et, bien sûr, une sociologie objective ; on la saurait de source sûre, comme ces deux dernières et, partant, il n'y aurait plus qu'à l'enseigner. On sait le nom que porte cette conception : le

catéchisme.

Mais le gestionnaire sociologue ou le sociologue gestionnaire va plus loin encore : il assigne à son audacieux endoctrinement moral une fin sociale : « les qualités de cœur sont tout aussi nécessaires que la raison pour refonder sans cesse, génération après génération, une société solidaire et fraternelle ». Ça chaparde un peu partout ; ça rackette ici ou là, ça viole parfois et ça tue à l'occasion ; mais, grâce à l'audace d'éduquer, en disant « tu ne voleras point ; tu ne violeras pas davantage et tu ne tueras surtout pas », nous forgerons, c'est sûr, une société d'où tous ces maux seront éradiqués. De l'art de persuader.

Si ce discours n'était bouffon, s'il fallait un instant le prendre au sérieux, nous dirions à la brochette ceci : vous confondez, mes bons amis, la cause et la conséquence, ce qui, logiquement, est grave. Il est présumable, en effet, que l'Ecole a un effet moral et social. Tout le monde sait que c'est dans les prisons qu'il y a le plus d'analphabètes. Mais il ne s'agit là que d'un effet, et encore d'un effet seulement probable, statistique si vous y tenez tant : d'une bonne instruction, il y a lieu de penser que la plupart des gens tireront des leçons de sagesse, sans qu'il soit possible d'exclure que tel ou tel utilise ses connaissances en électronique pour pirater des cartes bancaires ou ses connaissances juridiques pour frauder le fisc. Relisez donc, mes beaux Messieurs, le début de *L'école des femmes* et vous y verrez que vous y jouez le rôle du sot qui n'a pas compris qu'en choisissant une femme instruite au lieu de s'en faire une ignare sur mesure, il aurait pu éviter d'être sot au deuxième sens du terme. Et notez bien que cet effet-là, seulement escomptable, est effet d'instruction et non d'éducation. Vous trouverez confirmation de ce que nous vous disons en allant un peu plus loin dans la pièce : d'éducation, la pauvre Agnès ne manque pas ; elle a appris par cœur, la malheureuse, les ineptes *Maximes du mariage*, qui ressemblent assez au catéchisme sous lequel vous voulez étouffer l'Ecole. Et pourtant, elle cocufiera son cocu d'importance. En revanche, d'instruction, elle manque totalement. Et c'est tout ingénument, en arguant des règles mêmes qu'on lui a inculquées, qu'elle cocufiera. Remarquez, au passage, combien on apprend plus dans la littérature et la philosophie que dans la littérature pédagogique et la philosophie de même farine.

Nous ne ferons qu'une concession apparente à la thèse éducative des éducateurs : il est bien vrai que, quand un élève claque la porte trop bruyamment, quand il bouscule le proviseur, quand il prend la parole intempestivement, quand il prétend mâcher du chewing-gum ou écouter son groupe préféré pendant le cours, nous ne l'entendons pas de cette oreille ; mais nous ne chapitrons pas l'intéressé, nous ne lui faisons pas de grands discours sur les interdits fondamentaux, nous ne lui disons pas qu'il en va de l'avenir de la France et de l'Europe ; simplement, nous lui faisons comprendre qu'il n'a pas à agir ainsi, qu'une porte doit être ouverte ou fermée et non claquée, qu'il est convenu de laisser passer les grandes personnes et, en particulier, le proviseur, que le chewing-gum empesté et qu'il faut choisir entre la musique du baladeur et celle du cours. En général (mais pas toujours : certains élèves ne savent pas fermer une porte et nous avons dû, l'un et l'autre, donner des cours particuliers sur ce point purement technique), la question est réglée sans autre explication, voire sans explication du tout. C'est tout bonnement que les élèves savent tout cela, même s'ils n'agissent pas en conséquence. C'est *Ovide*, cette fois, qui nous en apprend plus que toute la technocratie et toute la sociologie du monde : *Meliora video proboque ; deteriora sequor*. Nous faisons donc bien de la morale, si l'on veut, mais de la vraie, de la morale pratique, sans trémolos ni grandiloquence.

Nous savons bien que l'Ecole de Jules Ferry elle-même avait institué, dans l'enseignement primaire et même au-delà, des leçons de morale et, par là même, une sorte de catéchisme laïque. Si de cette Ecole nous avions la moindre des nostalgies dont on nous accuse, ce n'est pas là-dessus qu'elle porterait. Qu'on se souvienne un peu des Tigibus et autres *La Crique*, qui, sitôt les grands principes énoncés, copiés et récités, allaient les bafouer cruellement à l'endroit des *Velrans*.

Comme la plus belle fille du monde, l'Ecole ne peut donner que ce qu'elle a, le savoir. Après, et même pendant, c'est au petit bonheur la chance. Un grand lycée parisien a réchauffé dans son sein, nous confiait-on récemment, plusieurs voleurs et au moins un assassin (passionnel heureusement). Et alors ? Les sermons de nos éducateurs l'auraient-ils empêché ? Estimons-nous très heureux que ce lycée, comme tant d'autres, ait produit, en bien plus grand nombre, des hommes et des femmes d'une honnêteté au moins moyenne. Ce sont les mathématiques, la littérature, la philosophie qui y auront contribué. Les prêches uropéano-moralisants eussent plutôt eu l'effet contraire. Nous avons interviewé André Gide sur la question et il a bien voulu confirmer notre thèse.

Nous concluons donc cet examen de la façon suivante mesurer : l'efficacité de l'Ecole, c'est juger de son pouvoir d'instruire en s'abstenant de tout autre jugement."

Marie Claude Bartholy , Jean Pierre Despin,

