

## RCP comme Redoublement en CP ?

### Pour la restauration du cours préparatoire

( Version non définitive - Dernier Brouillon)

Le Monde de l'Education d'octobre 2003 préparait le Grand Débat en publiant un dossier sur le redoublement. Le chapeau est assez clair :

*"Le redoublement est-il un antidote à l'échec scolaire ? Oui, soutiennent nombre à d'enseignants qui le jugent le principe pertinent. Non, affirment de manière unanime les chercheurs qui dénoncent son inefficacité. Leurs conclusions avaient conduit la France à limiter les redoublements depuis une quinzaine d'années. Mais aujourd'hui Luc Ferry semble vouloir remettre en cause ce choix. Or, pour ces spécialistes, il serait préférable de développer des alternatives comme la pédagogie individualisée à l'instar de plusieurs pays d'Europe."*<sup>1</sup>

Bien sûr, comme d'habitude le MdE caricature la position des opposants à sa ligne de soutien des diverses réformes depuis une vingtaine d'années puisqu'il présente leur position de défense du redoublement comme une "antidote à l'échec scolaire" : je voudrais rappeler, en tant que principal promoteur d'une pétition qui remettait en cause les positions des divers gouvernements successifs, que cette pétition ne mentionne même pas la question du redoublement puisqu'elle se concentre sur la question des programmes qu'elle considère comme centrale. Ceci dit, les conclusions du dossier ainsi résumées sont claires :

- les enseignants sont favorables aux redoublements ( malgré les doutes que l'on peut avoir sur le sens des sondages , le MdE cite une enquête qui donne 57% d'enseignants favorables ).
- les chercheurs de manière unanime dénoncent son inefficacité

On a donc une situation dans la quelle les "acteurs du terrain" – dont on vante en général l'avis mais sans jamais en tenir compte - sont en désaccord, et depuis longtemps, avec la politique de tous les gouvernements depuis 30 / 40 ans et pour laquelle ces derniers ont acquis, sur le tard, le soutien unanime des chercheurs ( au moins de ceux dont les recherches sont subventionnées parce qu'elles vont dans le sens du vent et dont le Monde de l'Education parle ).

Que doit donc faire le gouvernement ? Il lui suffit de suivre les conseils de Messieurs P. Joutard et C. Thélot, conseils prodigués dans leur ouvrage de 1999<sup>2</sup> dans le chapitre 7 intitulé " *Tout est dans l'exécution* ". Donc, après avoir défendu des programmes pour lesquels les matières doivent être enseignées n'ont pas d'intérêt en elles-mêmes mais seulement "*comme moyen de faire acquérir des compétences et des comportements*"<sup>3</sup>, c'est-à-dire le contraire de véritables programmes, ils ne disent pas "*les programmes ne sont rien*" , ce qui serait un peu grossier, mais "*Tout est dans l'exécution*". Chapitre dont le contenu est éclairant :

*"En matière éducative, la façon de dire compte autant, sinon plus, que ce qui est dit. Certes il ne s'agit pas de convaincre la totalité de la communauté éducative. Il faut s'appuyer sur des chefs d'établissements, d'une qualité incontestable et reconnue par leurs collaborateurs. Il suffit ensuite de motiver la minorité dynamique des enseignants qui ne compte jamais son temps, passionnée par son métier, et d'obtenir la neutralité bienveillante d'une majorité consciencieuse, beaucoup plus ouverte à*

---

<sup>1</sup> Le Monde de l'Education, octobre 2003. Pages 24 à 43

<sup>2</sup> Philippe Joutard et Claude Thélot, **Réussir l'école, Pour une politique éducative** , Le Seuil, 1999, 292 pages. Pages 191 et 192.

<sup>3</sup> Lire : Michel Delord , "**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>

*l'évolution qu'on le dit, à partir du moment où elle est rassurée et préparée et où elle sent que ça facilitera son travail. Et nous faisons le pari que les syndicats laisseront faire, s'ils ne donnent pas explicitement leur aval "*

Nous y reviendrons mais retenons que l'on n'a pas besoin de l'accord de la majorité pour appliquer *démocratiquement* une mesure *démocratique* puisqu'il suffit d'avoir l'accord du chef d'établissement et de l'action d'une minorité dynamique surtout si un *syndicat donne explicitement son aval*. Dans le cas des redoublements en primaire et à la fin du CP qui nous intéressent particulièrement ici, on peut dire que la situation est *globalement favorable* aux partisans d'une nouvelle réduction des redoublements :

- « *les syndicats laisseront faire ... puisqu'ils ont donné explicitement leur aval* » : le SNUIPP, principal syndicat du primaire a donné son accord puisque non seulement, il est contre les redoublements mais pense qu'il vaudrait mieux ne pas en parler car « [Au] yeux de Nicole Geneix, *la remise sur le tapis de la question du redoublement n'est pas un bon service à rendre, ni au débat éducatif, ni aux enseignants, aux chercheurs et aux parents* ». Ceci ressemble d'ailleurs furieusement – et encore plus comme vous le verrez par la suite – à la position de D. Bancel sur le "niveau qui monte" : on a dit n'importe quoi, on le maintient mais les opposants n'ont pas le droit d'en parler, la version Geneix étant que ce ne serait pas un "*bon service à rendre*", la version D. Bancel étant d'en appeler à "*une autre discussion*".<sup>4</sup>

- la place laissée à ce sujet dans l'organisation du Grand débat est taillée en fonction des besoins de ceux qui sont opposés aux redoublements : les arguments des 56 % d'enseignants – sans compter les parents, bien sûr, – qui sont "favorables aux redoublements" ne sont pas représentés dans les fiches préparatoires qui doivent servir à *éclairer le débat* et on a tenu compte du souhait du SNUIPP qui consiste à ne pas *remettre sur le tapis la question*. Dans "Les sujets prospectifs", les *seules références* au redoublement ne sont jamais présentées dans un contexte explicatif favorable<sup>5</sup> et il n'y en a que 7 au total :

" *Comment expliquer l'ampleur des redoublements et des réorientations en seconde ?*" (Page 32 )

"*Faut-il privilégier la sanction – en considérant que la peur de l'échec, la peur du redoublement par exemple, est en mesure d'inciter les élèves à travailler ...*" (Page 38 )

"*A quelles conditions le redoublement peut-il être efficace ?*"(Page 39)

"*Le dysfonctionnement de l'orientation (redoublements inutiles, surcharge de certaines classes, problèmes générés par l'échec scolaire) coûte cher à la collectivité.*" (Page 45 )

"*Les études françaises et internationales montrent par ailleurs que, dans l'ensemble, le redoublement ne permet pas de surmonter l'échec scolaire.*" (Page 57)

"*on peut faire valoir par ailleurs que l'échec scolaire est souvent cumulatif, que les redoublements et les sorties sans diplôme coûtent cher à la collectivité...*" (Page 82 )

Cela dit, si l'on veut s'intéresser aux redoublements de CP que Luc Ferry a remis sur le tapis en Mai 2003, il faut d'abord parler un peu du CP.

---

<sup>4</sup> Voir la réponse à l'article du Monde de l'Education *N comme Niveau* : <http://michel.delord.free.fr/propter.pdf>

<sup>5</sup> Il y a en tout 7 occurrences du mot redoublement dans la totalité de la fiche . La dernière est assez neutre : "En fin de troisième, **le conseil de classe peut proposer une orientation vers l'enseignement professionnel sous statut scolaire, une seconde générale et technologique ou le redoublement.**" Page 46.

## I) Pour la restauration du cours préparatoire

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.*»<sup>6</sup>

Si l'on veut donc échapper à cette spirale infernale des réformes dont chacune aggrave les effets de la précédente, il importe donc, en évitant à la nostalgie qui oblitère la question des programmes pour se concentrer sur l'odeur de l'encre violette ou le port de la blouse<sup>7</sup>, de tenter de comprendre ce qui faisait les succès pédagogiques de l'école des années 20 qui permettait en effet d'avoir une population scolaire sortant du CM2 qui comportait trois fois plus d'élèves que maintenant qui réussissaient les problèmes posés au certificat d'études ou qui faisaient en dictée, en moyenne, 6 fautes contre 14 maintenant.

Or une des raisons de l'efficacité instructive de l'école de Jules Ferry a été, contrairement aux pédagogies qui l'ont précédée, de comprendre, dans le cadre de la *méthode intuitive*, la nécessité et la synergie positive de l'apprentissage simultané, comme condition de passage au cours élémentaire, d'un côté de la lecture/écriture et de l'autre côté de la numération et du calcul : cette orientation est la seule qui permette de répondre rationnellement au formidable appétit de connaissances des jeunes enfants, appétit que l'on tue en craignant de surcharger leur mémoire. Bien sûr, lorsque ce meurtre est effectué, on pose ensuite candidement la "Question 8" : *Comment développer le désir et le plaisir d'apprendre ?* Question à laquelle on peut alors ajouter la fausse problématique, une fois que l'on a allégé suffisamment les programmes en cassant leur logique interne, ce qui les rend proprement incompréhensibles : *Faut-il enseigner moins pour enseigner mieux ?*

Ceci recentre donc la question sur le cours préparatoire dont les Instructions Officielles de 1923, reprenant les positions des années 1880, disent explicitement :

*Au cours préparatoire, l'enfant prend possession de l'instrument sans lequel il ne pourrait acquérir aucune autre connaissance scolaire : il apprend à lire. Les autres*

---

<sup>6</sup> <http://www.sauv.net/prim>

<sup>7</sup> Dans ce domaine qui consiste à mettre en avant, dans l'école de Jules Ferry ce qui n'était pas le meilleur réel ( la liste des département\* ) ou supposé ( la réduction de ses qualités " aux bonnes vieilles méthodes" caractérisée par une discipline militaire\*\* ) et de combattre le contenu de ses programmes en français et en arithmétique, celle qui réalise la meilleure performance est sans contestation possible Brigitte Dancel puisqu'elle participe à la mystification sur les questions de niveau tout en se faisant du fric en étant l'auteur du livre de luxe sur la nostalgie de l'école de Jules Ferry : Rachel Grunstein, Jérôme Pecnard, Brigitte Dancel, *Nos cahiers d'écoliers (1880-1968)*, 128 pages, Prix : 32 €, Editions Les Arènes.

\* En géographie, l'intérêt pédagogique d'apprendre ses départements par cœur est bien important pédagogiquement que le fait de savoir faire de mémoire des cartes telles que celle montrée dans le Cahier de Paul Guionie de 1937:  
<http://blaise.buscaill.free.fr/cahier/28.htm>

\*\* Le directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry, Ferdinand Buisson, écrivait : "*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*".  
Citation intégrale dans : <http://michel.delord.free.fr/remed.pdf>

*exercices auxquels on le soumet n'ont d'autre but que d'entretenir les bonnes habitudes physiques, intellectuelles et morales qu'il a contractées à l'école maternelle. Mais l'enseignement essentiel à cet âge, c'est la lecture ; le cours préparatoire est, avant tout, un cours de lecture.*

*L'enfant sachant lire, le cours élémentaire doit lui fournir, en toute discipline, les "éléments", les faits et les notions simples, sans lesquelles il ne comprendrait rien à rien. C'est à ce cours qu'on apprend ce qu'est un mot et ce qu'est un nombre, ce qu'est un golfe et ce qu'est un son. Il ne s'agit pas bien sûr, d'enseigner aux enfants la définition abstraite de tous ces termes : c'est au contraire en faisant appel à leurs sens qu'on les amène à se rendre compte de ces réalités. Mais cette méthode concrète s'applique ici à des éléments simples.*<sup>8</sup>

Donc, mais même si est ainsi mis en avant le rôle essentiel de l'apprentissage de la lecture qui doit, à la fin du CP atteindre la niveau de la "lecture courante"<sup>9</sup>, les programmes font figurer en première place les rudiments du calcul, qui, dans une première phase sont essentiellement liés à la langue<sup>10</sup> et au calcul intuitif.

En effet cette affirmation du primat de l'apprentissage de la lecture de ne doit pas servir à cacher – comme tentent de le faire les opinions majoritaires à l'heure actuelle – que l'essence de la conception du travail en cours préparatoire, qui nous apparaît d'autant mieux actuellement par les manques produits par l'abandon de ces directives depuis plus de 30 ans, ne se réduit pas à l'apprentissage de la lecture car il vise à la fois l'apprentissage du calcul et de la langue et se caractérise par

- l'apprentissage simultané du calcul et de la numération : il est en effet, dès le CP, extrêmement positif d'apprendre, en même temps que la numération d'abord sous forme de calcul mental puis sous la forme du calcul écrit, les quatre opérations d'une part parce que la simultanéité de leurs apprentissages permet mieux de les comprendre en les distinguant et, d'autre part parce que leur apprentissage précoce permet de réaliser un triple objectif :

- mettre en place très tôt le calcul mental en se basant sur le calcul intuitif cher à Ferdinand Buisson<sup>11</sup>
- maîtriser correctement leurs algorithmes en fin de primaire ce qui ne peut être accompli que par une longue pratique qui devient à la fois moins efficace et, pour ne pas dire impossible, au moins extrêmement pénible si elle n'est pas étalée dans le temps
- poser, dès la fin du CP, des problèmes à contenus extrêmement riches et formateurs puisqu'ils permettent d'entraîner les élèves à choisir les opérations nécessaires pour modéliser une situation décrite dans un énoncé, ce qui est la difficulté centrale de la résolution des problèmes d'arithmétique.

<sup>8</sup> Source : P-H Gay, O. Mortreux, Programmes officiels des écoles primaires 1923-1938, Librairie Hachette, Brodard et Taupin, Coulommiers (France), 27753 - XIV – 8391. Page 48.

<sup>9</sup> "L'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile. S'il y prend plaisir, en y consacrant le temps fixé par le programme nouveau, au bout de trois mois il saura lire et au bout de l'année il saura lire couramment." In *Instructions Officielles de 1923* (reprises dans celles de 1945) <http://michel.delord.free.fr/iofr45.pdf> ( Page 3)

<sup>10</sup> Par exemple, il est tout à fait possible d'introduire le calcul fractionnaire dès le CP mais à condition de ne pas l'écrire. Au moment de la leçon sur la division par 4, il est tout à fait simple d'indiquer que le quart d'un nombre est ce nombre divisé par 4. Par exemple : le quart de 20 pommes est 5 pommes. Ce qui donne un exercice type La Martinière dans lequel l'instituteur dit " Combien de pommes vaut un quart de vingt pommes ? ". L'élève écrit 5 sur son ardoise. Dans ces conditions, on peut passer très facilement en CE à : "3 quarts de 20 pommes, c'est 3 fois 5 pommes, c'est-à-dire 15 pommes" sans écrire une seule fraction. Je me rappelle avec délice et horreur les partisans des maths modernes qui disaient en 70 qu'il ne fallait pas avoir ce type de pratique parce elle introduisait une confusion entre la division, la fraction et le nombre rationnel.... en CP !

<sup>11</sup> Lire les remarquables articles de 1887, qui n'ont pas pris une seule ride : Ferdinand Buisson, Calcul Intuitif <http://michel.delord.free.fr/fb-calcintuit.pdf> G. Bovier-Lapierre, Calcul Mental <http://michel.delord.free.fr/dp-calcment.pdf>

- l'apprentissage simultané de la lecture/écriture :

*Et les anciennes méthodes étaient inexorables au nom de la logique sur la nécessité de ces interminables préliminaires. Voulait-on apprendre à l'enfant à lire? On prétendait commencer par lui apprendre toutes ses lettres, puis leurs combinaisons en syllabes, avant d'arriver à un mot et surtout à une phrase. Quel désert à traverser pour la pauvre petite intelligence! De la lecture on passait à l'écriture et l'on procédait de même: non pas le mot d'abord, non pas même la lettres, mais les jambages, les «bâtons». Qui ne se rappelle les longues pages de «bâtons» de sa première école?*

***C'est à dire que réussir le cours préparatoire signifie posséder les bases en lecture, écriture et calcul pour être capable d'aborder l'enseignement élémentaire.***

Cette orientation des IO de 1923, toujours basées sur la méthode intuitive, est en opposition frontale

- avec les thèses modernes qui, assimilant le cerveau à un strict système de stockage quantitatif, allègent les programmes en dénonçant l'*empilement des savoirs* sans voir que la structuration logique de la connaissance la transforme en question notoirement qualitative : il faut effectivement une forte capacité de mémoire pour se rappeler de tous les nombres compris entre 100 et 200 s'ils ne sont pas dans un ordre logique tandis que cela devient un jeu d'enfants si l'on n'a qu'à en réciter la suite 100, 101, 102 .. Or, depuis 30 ans, exactement depuis le BO de Janvier 1970 introduisant les maths modernes, nous avons un retour de l'esprit scolastique<sup>12</sup> puisque la nouveauté de ce BO était de limiter à celle de l'addition la connaissance des opérations en CP alors que, depuis un siècle, les quatre opérations étaient apprises à ce niveau. Les derniers programmes de Février 2002 en rajoutent une couche : " À la fin du cycle 2, seule la technique opératoire de l'addition est exigible"<sup>13</sup>, c'est-à-dire qu'ils repoussent la seule connaissance de l'addition non pas au CP mais au CE1 qui est la fin du cycle 2.

- avec les thèses précédentes, scolastiques, qui, en sous-estimant l'intuition enfantine pour n'enseigner que l'aspect purement logique des matières, ajoutaient au morcellement dans le temps de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture celui de la numération et du calcul :

*En arithmétique, on ne commence pas par lui révéler les nombres abstraits, leurs rapports et leurs lois: c'est sur les objets concrets qu'on exerce d'abord son attention, et l'on se sert des sens non pour qu'il y ait recours toute sa vie, mais pour lui apprendre à s'en passer : le moment ne tarde pas où l'on peut lui faire faire de tête et par intuition des opérations qu'il ne pourra rigoureusement raisonner que bien des années après. Il n'y a pas d'enfant qui ne puisse faire mentalement et sans efforts des soustractions, des multiplications, des divisions sur les dix premiers nombres, voire même sur les fractions, longtemps avant de soupçonner même le nom des quatre règles<sup>14</sup>.*

**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**

<sup>12</sup> Un autre aspect de cette scolastique consiste à séparer la compréhension de l'opération de la maîtrise de sa technique opératoire.

<sup>13</sup> Documents d'application des programmes, Mathématiques, Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle2), page 22.  
[http://www.cndp.fr/textes\\_officiels/ecole/math\\_Ecole\\_C2.pdf](http://www.cndp.fr/textes_officiels/ecole/math_Ecole_C2.pdf)

<sup>14</sup> In Ferdinand Buisson, INTUITION ET MÉTHODE INTUITIVE, *Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire*, Hachette, 1887. Tome 2 de la première partie, pages 1374 à 1377.  
[http://michel.delord.free.fr/fb\\_intuit.pdf](http://michel.delord.free.fr/fb_intuit.pdf)

enseignement élémentaire qui se tienne, il faut tout d'abord restaurer un cours préparatoire qui mérite son nom.

Résumons-nous :

A la fin du CP, l'élève doit posséder au minimum la maîtrise

- du déchiffrage alphabétique et de la lecture courante
- de la numération des nombres à deux chiffres ( apprentissage basé notamment sur l'utilisation des unités de longueur et des unités monétaires )
- de l'addition , de la soustraction des nombres de la première centaine
- de la multiplication, de la division au moins par 2 et 5<sup>15</sup>  
( ces deux points sous-entendant qu'il connaît sa table d'addition et de multiplication par 2 et 5)
- de la résolution de problèmes extrêmement simples à une opération portant sur les opérations étudiées.<sup>16</sup>

Complément :

Vous trouverez, puisque l'INRP n'a pas été capable de publier en 30 ans des documents qu'il critique à longueur de publication :

- Les programmes, instructions officielles et répartitions de CP en arithmétique de 1923 et 1945 aux pages 23 à 34 de ce document

- Des extraits des programmes, instructions officielles de CP de 1923 et 1945 concernant la lecture , l'écriture et la langue française aux pages 35 à 37 de ce document.

Une version plus complète couvrant tous les niveaux se trouve à : <http://michel.delord.free.fr/iofr45.pdf>

---

<sup>15</sup> Ou par, 2, 3 et 5 ou 2,4 et 5

<sup>16</sup> Ceci signifie globalement que, si la mesure proposée à l'origine par Luc Ferry , faire redoubler le CP dans le cas strict de non maîtrise de la lecture , était adoptée elle aboutirait à la création d'une cohorte d'élèves qui n'auront aucune maîtrise du calcul et donc de toute matière scientifique. Ceci aurait une double conséquence :

- pour "positiver" la chose, ... bien sûr au nom de l'interdisciplinarité, on pourrait créer le véritable littéraire pur de CM2, celui qui sait juste lire mais qui est incapable de vérifier son compte bancaire. Mais on avait déjà le scientifique pur de CM2 , celui qui n'est pas capable d'écrire une phrase de dix mots qui ait un sens et une orthographe correcte. Ces deux catégories existent déjà et je les nomme ainsi car ce sont des parents qui m'ont présenté ainsi leur enfant en sixième puisqu'on leur avait expliqué cela l'année précédente. J'ai, bien sûr, expliqué que le fait d'opposer scientifique et littéraire à l'école primaire signifiait simplement que leur enfant n'avait pas les connaissances de culture générale de ce niveau nécessaires à tous, quel que soit son futur.

- dans quelques années , on pourrait montrer , encore plus, que le redoublement est inefficace.

## II) Le redoublement

Reprenons l'article du Monde l'Education :

\*

\*\*

### **Le verdict sans appel des chercheurs: inefficace et cher**

Le Monde de l'éducation Octobre 2003, pages 25 à 28.

*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.*

Contre toute attente, Luc Ferry vient de replacer la question du redoublement sur le devant de la scène. Il souhaite qu'une discussion s'ouvre, dans le cadre du prochain débat national sur l'éducation, sur l'interdiction actuelle des redoublements en cours de cycle, en particulier au cours préparatoire. Mais sur ce dossier délicat la prudence prévaut. Après avoir déclaré qu'il étudiait « l'hypothèse d'un redoublement très précoce », le ministre a assuré qu'il n'était pas question de le rétablir systématiquement au CP. Et lors de sa conférence de presse de rentrée, il a nettement nuancé ses propos: « *Je ne veux pas augmenter le nombre de redoublements, je ne suis pas même certain qu'ils soient efficaces, mais il faut y réfléchir, ouvrir le débat, chercher des solutions alternatives pour les élèves en difficulté.* »

Car, Luc Ferry n'est pas sans le savoir, il prend le contre-pied de la politique engagée dans ce domaine depuis plus de quinze ans en entrouvrant un dossier que l'on croyait clos. « Personnellement, je n'ai pas compris et j'ai été choqué », confie Jean-Jacques Paul, directeur de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Irédu) et auteur d'un ouvrage sur le sujet<sup>17</sup>. Engagée dès la fin des années 1980, la politique de restriction des redoublements s'est affirmée avec la loi d'orientation de 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* ». Les redoublements ne peuvent être imposés qu'en fin de cycle, soit, aujourd'hui, en CE I, CM2, 6<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 2<sup>de</sup>.

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. Un échantillon de 1 100 élèves fut soumis à des épreuves standardisées en français et en mathématiques, en juin puis en décembre de la même année. Publiées en 1983, les conclusions furent sans appel: elles révélaient qu'à un niveau faible égal au CP les élèves admis au CE1 progressaient plus rapidement que leurs camarades redoublants. « *Quitte à redoubler, expliquait alors Claude Seibel, il vaut mieux le faire au CE1 qu'au CP, où l'enfant est au milieu du gué pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* »<sup>18</sup>. Une analyse confirmée par de nombreux travaux étrangers. En 1984 puis en 1990, Thomas C. Holmes et Kenneth M. Mathews ont synthétisé plusieurs dizaines de recherches anglo-saxonnes sur ce thème. De cette large compilation ressort le même constat: les enfants promus en CE1 obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ont redoublé leur CP. Bien sûr, ces derniers progressent, mais moins vite que leurs camarades passés en CE1. Même à long terme, le redoublement ne produit pas d'effets bénéfiques: les élèves qui ont redoublé leur CP et ceux promus en CE1 réalisent les mêmes performances scolaires à des épreuves identiques, qu'ils soient en fin de CE1, de CE2 ou de CM1.

Au collège, le bilan n'est pas plus brillant. En 1993 furent publiés les résultats d'une enquête menée par Aletta Grisay auprès d'un échantillon de 8 000 élèves. Ceux-ci avaient été soumis à des tests à l'entrée en 6<sup>e</sup>, puis deux ans plus tard. « *Il est apparu que les redoublants progressaient moins rapidement que les promus, à niveau égal au départ* » souligne Denis Meuret, professeur à l'université de Bourgogne, qui a participé à cette étude. Pour mesurer l'efficacité du redoublement, on peut aussi comparer les résultats scolaires des pays le pratiquant et de ceux où il est exceptionnel ou interdit, comme le Royaume-Uni, l'Irlande, les pays scandinaves ou le Japon (lire

<sup>17</sup> Le Redoublement: pour ou contre, ESF éditeur, 1996.

<sup>18</sup> Le Monde du 18 juin 1987.

page 37). Ces derniers pratiquent la promotion automatique, avec un suivi particulier des élèves en difficulté. Là encore, la pertinence du redoublement est mise en cause: selon l'évaluation PISA<sup>19</sup>, lancée en 2000 par l'OCDE auprès des élèves de 15 ans de 32 pays, les compétences en lecture et en mathématiques des jeunes seraient plus élevées dans les pays scandinaves, au Japon et au Royaume-Uni<sup>20</sup> qu'en France et dans les autres pays latins adeptes du redoublement.

### Des élèves stigmatisés

De là à juger que ces enfants ont perdu un an, il n'y a qu'un pas que les chercheurs n'hésitent pas à franchir. Un problème «grave», selon Denis Meuret: « *Cela coûte cher et on aurait pu agir plus efficacement si l'argent avait été utilisé autrement*<sup>21</sup>. » En 1996, Jean-Jacques Paul avait évalué à 24 milliards de francs le montant annuel consacré au redoublement en France. Denis Meuret dénonce également un autre effet pervers, particulièrement amer: « *Les élèves qui ont redoublé en sont stigmatisés lors des processus d'orientation: à niveau égal, ils sont moins bien orientés que les élèves à l'heure.* » Pour preuve, il cite l'analyse réalisée par Marie Duru-Bellat et Alain Mingat en 1993 sur les mécanismes de l'orientation: selon celle-ci, un élève de 5<sup>e</sup> en retard d'un an doit avoir une moyenne supérieure de 0,5 point à celle d'un élève à l'heure pour avoir les mêmes chances de passer en 4<sup>e</sup> indifférenciée. Dans le cadre d'une autre enquête conduite en 1992, mentionnée par Jean-Jacques Paul, ces deux chercheurs ont également observé qu'un élève de douze ans ayant 10 de moyenne et qui accède à la 4<sup>e</sup> aura une probabilité de 62 % d'accéder à un second cycle long, contre 36,4 % pour son homologue qui a redoublé sa 5<sup>e</sup>.

Pénalisant en termes scolaires, le redoublement l'est également sur le plan psychologique (lire page 41). C'est ce que constate Michèle Le Boulanger dans une enquête menée en 1995 dans le département de l'Aube: « *L'année de redoublement semble avoir eu des effets démobilisateurs chez un quart des doublants, qui n'éprouvent plus de plaisir à venir au collège. De plus, chez un grand nombre d'entre eux, l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes et surtout celle que leur renvoyait leur milieu familial s'est nettement détériorée, entraînant une "auto-censure" sur la poursuite d'études jusqu'au baccalauréat.* ». Marcel Crahay, en 1996, aboutit aux mêmes conclusions en analysant les résultats de différentes études, européennes et américaines, et montre que les redoublants éprouvent souvent un sentiment de honte.

### Une prérogative des enseignants

Inefficace et inhumain, tel semble donc être le verdict sans appel des chercheurs sur le redoublement. Mais sont-ils entendus? Car, après une baisse significative liée à la politique de restriction, les taux de redoublement stagnent plus ou moins, à des niveaux non négligeables (lire page 27). Comment expliquer ce phénomène? La réponse est à trouver du côté des enseignants (lire page 34). Aux yeux de nombre d'entre eux, le redoublement offre une chance supplémentaire à l'élève. C'est ce que révélait l'enquête réalisée par Michèle Le Boulanger: une large majorité (57 %) des enseignants interrogés s'y montrait favorable, avec l'idée qu'il allait permettre à l'élève « *de combler à court terme ses lacunes scolaires et à long terme de poursuivre ses études* ». Selon cette étude, le redoublement reste pour eux une forme de prérogative: « *Ils restent le plus souvent hostiles à une politique volontariste de diminution des taux de redoublement; les injonctions institutionnelles allant dans ce sens sont souvent vécues comme une intrusion dans un champ de pouvoir que les enseignants veulent préserver.* » Cette attitude explique peut-être l'échec des cycles d'apprentissage (lire page 38), qui n'ont jamais atteint les objectifs attendus: permettre à chaque élève de progresser à son rythme et favoriser une individualisation des parcours.

Cependant, force est de reconnaître que devant l'échec scolaire les professeurs disposent de peu d'outils. Par conséquent, le redoublement reste aux yeux de plusieurs spécialistes une forme de mal nécessaire (lire page 38), y compris au CP, du fait de la maigre part des autres dispositifs (lire page 40). Et c'est justement là que le bât blesse: « *On ne parle pas assez des alternatives au redoublement dans les IUFM, déplore Jean-Jacques Paul. Beaucoup pensent qu'il s'agit d'une pratique universelle.* » Une opinion partagée par Francine Best: « *La*

<sup>19</sup> MD: Il faudra examiner avec les plus grandes réserves les évaluations PISA car elles ont été conçues en fonction d'objectifs qui tiennent plus de la communication que d'un enseignement non superficiel.

Lire, tant qu'il n'existe pas de textes français sur ce sujet, les critiques de Bastian Braams, professeur à l'Université de NY City: <http://www.math.nyu.edu/mfdd/braams/links/pisa0201.html>  
<http://www.math.nyu.edu/mfdd/braams/links/pisa0207.html>

<sup>20</sup> MD: pour les mathématiques, il est sûr que ces résultats sont peu fiables puisqu'un test international (dont nous pouvons consulter les questions, contrairement à celles de PISA) montrait, en 1997, que sur 12 questions posées, les résultats étaient les suivants:

	UK	France
12 réponses correctes	20%	40%
Nombre moyen de réponses correctes	9,6	7,9
5 ou moins de 5 réponses correctes	22%	10%

Source: International Numeracy Survey, The Basic Skills Agency, ISBN 1 85990 058 5, London, January 1997.

J'ai donné la liste des questions dans: <http://michel.delord.free.fr/ferry-calc1.pdf>: page 11, note 22.

<sup>21</sup> Lors d'une intervention faite le 16 janvier 2002 à l'IUFM de Cergy-Pontoise.



formation continue devrait davantage mettre à disposition des enseignants les résultats de la recherche. » En revanche, du côté syndical, la cause semble entendue: « Face aux enfants en très grande difficulté, la solution n'est pas à trouver du côté des redoublements massifs, mais plutôt du travail en petit groupe ou de l'aide individualisée », estime Nicole Geneix, secrétaire générale du SNUipp. Et à ses yeux, la remise sur le tapis de la question du redoublement « n'est pas un bon service à rendre, ni au débat éducatif, ni aux enseignants, aux chercheurs et aux parents ». Il reste à convaincre Luc Ferry...

Diane Galbaud

\*

\*\*

## 1) Qui a tiré le signal d'alarme ? En 1974 ou 1979 ?

Diane Galbaud nous dit :

"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 choses : " 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**<sup>22</sup> 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) :

«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 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 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 :

---

<sup>22</sup> Président de la République : Georges Pompidou. Premier Ministre : Pierre Messmer. Ministre de l'éducation nationale : Joseph Fontanet.

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 :

"*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.*"<sup>23</sup>

Mais à condition de prendre des précautions oratoires : "*Même si on va dans ce sens, que ce ne soit pas la tête dans le sable : il existe d'autres raisons de créer des cycles d'apprentissage, plus ambitieuses.*" Ouf, on pourra toujours dire que, si, dans l'immédiat, c'est une mesure d'économie, on a, pour l'avenir, des objectifs plus nobles. L'important est que la mesure immédiate passe.

## 2) Pourquoi le CP ?

A part le fait que le but de l'article est clairement de combattre ce qu'avait évoqué Luc Ferry en Juin dernier<sup>24</sup>, le débat s'est concentré sur le CP car dans l'imaginaire collectif il est justement le **Cours Préparatoire** , c'est-à-dire dans cet imaginaire le niveau où l'on apprend à lire et ses 4 opérations. Si le CP est véritablement cela , il est tout à fait compréhensible – sans études statistiques – que le fait de faire passer dans la classe supérieure un élève qui ne possède pas ces savoirs de base aura des difficultés pour avancer dans toutes les matières.

Mais si le CP n'est plus cela, c'est-à-dire si le programme du CP ne prévoit pas la maîtrise de la lecture courante et des opérations, même si le nom en est resté, on doit pouvoir prouver statistiquement que le redoublement du CP n'est pas fondamental . Or lorsque l'enquête citée est faite, au début des années 80 ( publication en 1983), le programme du CP ne suppose plus ni la maîtrise de lecture ( Claude Seibel, le reconnaît puisqu'il dit : « *Au CP, .. l'enfant est au milieu du gué pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*» ) ni celui des 4 opérations puisque dès le programme de 1970, le programme de CP se réduit à "*Somme de deux nombres*"<sup>25</sup>. Et il est donc normal que l'on trouve une certaine indétermination des conséquences du redoublement du CP ou du CE1 sur l'évolution ultérieure des élèves testés. Un tel test aurait pu avoir une valeur – en étant très rapide – s'il avait étudié le redoublement pour le moment où ces savoirs de base devaient être maîtrisés. Or ce moment est très difficile à définir à cause justement du flou des programmes : en 1980 , ce moment aurait pu se situer à la fin du CE puisque la maîtrise de la lecture courante et la connaissance des 4 opérations n'est atteinte qu'à ce niveau à cette date.

Quoi qu'il en soit, les enquêtes citées ne prouvent rien.

---

<sup>23</sup> 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](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_43.html)

<sup>24</sup> Sur laquelle il a d'ailleurs déjà reculé :  
*Luc Ferry qui a dû ensuite se rétracter et déclarer " qu'il n'est nullement question de réinstaurer un redoublement très précoce et systématique au niveau du CP "*. (L'Humanité du 30 Août 2003 )  
<http://www.humanite.fr/journal/2003-08-30/2003-08-30-377952>

<sup>25</sup> Arrêté du 2 janvier 1970 – BOEN N°5 du 29 janvier 1970, page 347.

### 3 ) Le flou des programmes français : *A Mile Wide, an Inch Deep* ?

Mais il n'est pas inutile cependant d'aborder une autre question liée à celle-ci : la pertinence des statistiques sur les redoublements ramenée à la nature des programmes actuels. En effet une des caractéristiques de ceux-ci est justement un flou complet sur le niveau de maîtrise nécessaire pour le passage d'un niveau à un autre. Si l'on prend la division, la commission Joutard explique que l'élève aborde la division en CP – sans savoir la faire - , commence à en poser au mieux en CE2 sur les entiers, pour finir par soit disant maîtriser la division des décimaux en cinquième ... sans savoir l'effectuer. Par comparaison , on peut admirer la limpidité des programmes d'avant 1970 : en CP, division d'un nombre inférieur à 100 par 2 et 5; en CE, division euclidienne par un entier d'au maximum 2 chiffres ; en CM, division des entiers et des décimaux. La situation est la même en Français ou la Doyenne de l'Inspection des Lettres, Katherine Weinland, déclare : « 13 % des élèves de sixième ne savent pas lire. Mais ils n'ont pas fini leurs études. »<sup>26</sup>.

Il n'est pas inintéressant de citer sur ce sujet une étude américaine qui établit un lien non pas seulement statistique mais logique entre la compacité des programmes et le niveau de réussite des élèves. Il s'agit de "*A Coherent Curriculum : The Case of Mathematics*"<sup>27</sup>. Les auteurs, s'appuyant sur les enquêtes internationales du niveau CP au niveau quatrième montrent<sup>28</sup> qu'il y a une forte corrélation entre un bon niveau de réussite en mathématiques et des programmes pour lesquels, à chaque niveau il y a peu de notions étudiées mais qui le sont de manière approfondie et, au contraire un bas niveau de réussite et des programmes où il y a beaucoup de notions à chaque niveau, chaque notion étant étudiée sur un période très longue. L'exemple le plus flagrant étant les états américains pour lesquels les transformations géométriques s'étudient du CP à la quatrième tandis que, dans les pays qui obtiennent les meilleurs scores, l'apprentissage de ces notions ne va que de la sixième à la quatrième. On pourrait aussi citer l'étude des fractions qui, dans le premier cas s'étend du CP à la quatrième alors que dans le second elles ne vont que du CE2 à la sixième. La conclusion des auteurs, à propos des programmes américains, dont le bas niveau n'est plus à démontrer, est la suivante :

#### **Curricula in the U.S.: A Mile Wide, an Inch Deep**

Based on these early analyses of TIMSS data, we can characterize the intended math and science content (as stated in sets of standards and textbooks) in the U.S., relative to others in the world, in four ways:

1. Our intended content is not focused. If you look at state standards, you'll find more topics at each grade level than in any other nation. If you look at U.S. textbooks, you'll find there is no textbook in the world that has as many topics as our mathematics textbooks, bar none. In fact, according to TIMSS data, eighth-grade mathematics textbooks in Japan have around 10 topics, but U.S. eighth-grade textbooks have over 30 topics. (See photo on page 20.) And finally, if you look in the classroom, you'll find that U.S. teachers cover more topics than teachers in any other country.

---

<sup>26</sup> L'Express du 14 mars 2002.

<sup>27</sup> "William Schmidt, Richard Houang, and Leland Cogan, *A Coherent Curriculum : The Case of Mathematics*, American Educator , Summer 2002.  
[http://www.aft.org/american\\_educator/summer2002/curriculum.pdf](http://www.aft.org/american_educator/summer2002/curriculum.pdf)

<sup>28</sup> Contrairement à ce qu'écrivent P. Joutard et C. Thélot "*En matière éducative, la façon de dire compte autant, sinon plus, que ce qui est dit*" et toutes les affirmations qui font dépendre les résultats scolaires d'une sociologie de bas étage, les auteurs montrent, ce à quoi il faut quand même s'attendre si l'on n'a pas été déformé par plusieurs années de sciences de l'éducation : **Curriculum Matters: What You Teach is What You Get.**

"One of the most important findings from TIMSS is that the differences in achievement from country to country are related to what is taught in different countries. In other words, this is not primarily a matter of demographic variables or other variables that are not greatly affected by schooling. What we can see in TIMSS is that schooling makes a difference. Specifically, we can see that **the curriculum itself—what is taught—makes a huge difference.**"

Le même type de conclusions , c'est-à-dire les résultats des élèves dépendent plus de ce qui leur est enseigné que de toute autre variable se retrouve dans :

RAIBANT, J.M., GERARD, F.M. (1996), *Savoir lire : une question de méthodes ?*, Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, 1, 1996 : 7-45.  
[http://www.ecoledemocratique.org/IMG/rtf/Lir\\_meth.rtf](http://www.ecoledemocratique.org/IMG/rtf/Lir_meth.rtf)

2. Our intended content is highly repetitive. We introduce topics early and then repeat them year after year. To make matters worse, very little depth is added each time the topic is addressed because each year we devote much of the time to reviewing the topic.

3. Our intended content is not very demanding by international standards. This is especially true in the middle-school years, when the relative performance of U.S. students declines. During these years, the rest of the world shifts its attention from the basics of arithmetic and elementary science to beginning concepts in algebra, geometry, chemistry, and physics.

4. Our intended content is incoherent. Math, for example, is really a handful of basic ideas; but in the United States, mathematics standards are long laundry lists of seemingly unrelated, separate topics. Our most recent analysis has more to say about this and we will return to it in the next section.

As a result of these poorly designed standards and textbooks, the curriculum that is enacted in the U.S. (compared to the rest of the world) is highly repetitive, unfocused, unchallenging, and incoherent, especially during the middle-school years. There is an important implication here. Our teachers work in a context that demands that they teach a lot of things, but nothing in-depth. We truly have standards, and thus enacted curricula, that are a “mile wide and an inch deep.”

One popular response to a study like TIMSS is to blame the teachers. But the teachers in our country are simply doing what we have asked them to do: “Teach everything you can. Don’t worry about depth. Your goal is to teach 35 things briefly, not 10 things well.”<sup>29</sup>

#### 4) Retour sur les années 50/70

Nous avons vu que la pression pour la diminution des redoublements n'est pas récente. Elle se manifeste en fait date en fait des débuts de la réforme Berthoin et de la réforme Fouchet qui rendent obligatoire l'école jusqu'à seize ans : en effet, dans un contexte où les taux de redoublements en France sont extrêmement forts et où les effectifs des scolarisables augmentent en permanence ( la génération du baby-boom n'a pas encore passé le bac en 1964), les managers de l'époque se représentent la scolarité obligatoire comme un espèce de tuyau dans lequel il va falloir faire passer encore plus de monde pendant plus longtemps et une idée extrêmement simple, pour réduire le coût, est d'accélérer la vitesse du fluide . On peut remarquer d'ailleurs, à la même époque, qu'un des arguments qui a fait la victoire des maths modernes est qu'elles promettaient de passer directement à l'abstrait en enseignant directement ce qui permettait de raccourcir la longueur des études, idée à laquelle ne peut qu'être sensible un gestionnaire, d'autant plus qu'elle venait de l'OECE, ancêtre de l'OCDE :

*"This meeting, the Royaumont Seminar, took place in the autumn of 1959 in France. Together with an associated survey of current practice, it had been conceived within the OEEC earlier in 1959 for the purpose of improving mathematics education' for 'university-capable' pupils. .. Since there is no turning back, nor hope of lengthening the years of study devoted to mathematics, there is a 'squeeze' in the course of this study. The only solution is for the secondary school to take on some of the burden now resting on the university, perhaps as much as is compatible with the intellectual ability of secondary school pupils"*<sup>30</sup>

D'où d'interminables discussions des années 60 sur la sélection oui ou non, le tout enrobé de préceptes moraux où la droite se faisait forte de ne pas avoir peur de la sélection – ce qui ne demande pas un grand courage - tandis que la gauche la dénonçait au nom de la démocratie, personne, aussi bien à droite qu'à gauche, ne voyant fondamentalement d'inconvénients à ce que les plus énormes âneries pédagogiques – mathématiques modernes et méthodes de lectures inspirées des *dernières découvertes de la linguistique* - se répandent.

---

<sup>29</sup> Op. cit., page 3.

<sup>30</sup> Barry Cooper, *Renegotiating secondary school mathematics : A study of curriculum. change and stability*, The Falmer Press, 1985.

<http://membres.lycos.fr/sauvezlesmaths/Textes/IVoltaire/cooper.htm>

Il n'est pas inintéressant à ce sujet de citer une fois de plus, pour les années 50/60, Antoine Prost, mais en tenant compte du fait qu'il a été un chaud partisan et même un acteur des réformes des années 70 et ensuite :

#### "PRÉQUENCE DES REDOUBLEMENTS

... [ Antoine Prost explique que les programmes sont trop difficiles par rapport à l'âge de l'enfant] Aussi bien n'y parviennent-ils pas, ou du moins pas dans les délais. La fréquence des redoublements est un trait assez caractéristique de l'enseignement français pour que les experts de l'OCDE lui consacrent un développement particulier dans leur *Examen des politiques nationales de l'éducation* (1971). En 1956, 22,3 % des élèves du cours moyen 2<sup>e</sup> année redoublaient cette classe : près d'un sur quatre ! Comme d'autres écoliers avaient redoublé d'autres classes, moins de la moitié achevaient leur scolarité élémentaire à l'âge normal. Daniel Blot a calculé qu'en 1966, dans la meilleure des hypothèses, 4 écoliers sur 10 seulement achevaient leur scolarité élémentaire sans aucun redoublement (41,6 %) ; un tiers avait redoublé au moins une classe (33,1 %), un huitième, deux (16,2 %) et près d'un dixième (9,3 %) avait connu trois redoublements ou plus. Le cas normal, c'est de redoubler. Si plus de la moitié des enfants ne peuvent accomplir le parcours élémentaire dans le temps imparti, n'est-ce pas qu'il est trop dur pour leur âge ?

On en a pourtant tiré toutes les conclusions, sauf celle-là. L'écolier qui redouble est en situation d'échec, et il s'ennuie à refaire la même classe. Pour l'école, le redoublement se traduit par un effectif supplémentaire. On s'est donc efforcé de lutter contre les redoublements depuis le début des années soixante, sans pour autant modifier les programmes. Le résultat n'est pas négligeable, mais pas spectaculaire : la proportion d'élèves du cours moyen 2<sup>e</sup> année qui ont plus de 11 ans culminait à 53,2 % en 1961-1962 : elle est redescendue à 38,1 % en 1976-1977, ce qui fait encore beaucoup de redoublants, même s'ils sont désormais moins d'un sur deux.<sup>31</sup>

Examinons les raisons données par A. Prost pour son opposition au redoublement :



*"La division est un art difficile, surtout quand on est si petite. Les programmes de l'école primaire française sont en moyenne en avance d'un ou deux ans sur ceux des écoles étrangères, mais près de la moitié des élèves redoublent au moins une fois."*

\*\*\*

Illustration et légende d'Antoine Prost, tirées de  
*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, Page 161.

- Pour l'école, le redoublement se traduit par un effectif supplémentaire : coup d'œil complice à Bercy ou plutôt à l'époque à la rue de Rivoli. et de toute façon à l'OCDE qui finance les recherches ( nous pouvons faire, une fois de plus, la même remarque : pourquoi est-ce un organisme économique

- L'écolier qui redouble est en situation d'échec : c'est une erreur . A part si l'on définit l'échec scolaire par le taux de redoublement – deuxième coup d'œil complice à Bercy -, l'élève qui va redoubler est en échec scolaire l'année précédant son redoublement ( et dans ce cas , il ne fait pas partie des statistiques de l'échec scolaire puisqu'il ne redouble pas ) et il est, en général, moins en échec scolaire pendant l'année pendant laquelle il redouble bien qu'il fasse partie de l'échec scolaire au sens statistique.

<sup>31</sup> In *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, *L'école et la famille dans une société en mutation*, par Antoine Prost, publié sous le patronage de l'INRP, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat, Editeur, Paris, 1981. Page 164-165.

- *il s'ennuie à refaire la même classe* : on n'a aucune preuve de cela mais on est sûr que cet ennui est réel surtout si, comme en 1981, ce redoublement a été trop tardif ce qu'il fait qu'il est inutile, " *non profitable*" dit-on en pédagogie<sup>32</sup> au conseil de classe. Mais il n'est pas inutile de faire remarquer que maintenant que, grâce à la judicieuse analyse et les puissants conseils de M. Prost, le taux de redoublement a été divisé par 10 mais ... *tous les élèves s'ennuient* au point d'en faire des sujets de colloque et de micro- trottoirs d'élèves saisis en plein ennui scolaire<sup>33</sup> . Dans le même ordre d'idée , les allègements de programme souhaités alors par A. Prost sont maintenant réalisés : on ne fait plus faire de divisions à une élève considérée *comme trop petite* .... mais 3 élèves sur 4 ne savent plus faire la division de 178,8 par 8 ... en cinquième<sup>34</sup>.

Car, enfin, si M. Prost ne s'intéressait pas exclusivement au coût des redoublements , il ne mettrait pas au premier plan le fait que le parcours scolaire ait été accompli, en comptant du CP à fin d'études, en 7, 8 ou 9 ans, mais il se serait intéressé au niveau de connaissances atteint par les élèves.

On a donc toujours n sur la question du redoublement, cette répétition : des organismes économiques trouvent que ça coûte trop cher et ... des théories pédagogiques apparaissent pour dire qu'ils sont néfastes.

## 5 ) Les redoublements, comme avant mais maintenant :

a ) "Le redoublement revêt une dimension économique d'abord, pédagogique ensuite"

Citation :

### PRINCIPES DE L'APLANIFICATION DE L'EDUCATION

## Réduire les redoublements : problèmes et stratégies

....Plusieurs pays dépensent des sommes considérables en obligeant des élèves à refaire leur année scolaire et l'on comprend le désir des planificateurs et des politiques de trouver le moyen de réduire l'importance de ce phénomène...

Le problème du redoublement fait l'objet de bien des débats entre spécialistes de l'éducation. Il revêt plusieurs dimensions.

Une dimension *économique*, tout d'abord, car faire redoubler 20 à 40% des élèves chaque année coûte très cher - combien de nouveaux élèves pourraient être scolarisés avec le même budget si le redoublement était aboli ? Une dimension *pédagogique* ensuite, car les élèves redoublent parce qu'ils ont été trop souvent absents pour une raison ou pour une autre et/ou qu'ils n'ont pas atteint le niveau requis pour entrer dans la classe supérieure. Plusieurs études ont montré que le redoublement n'est pas une solution adéquate à de mauvais résultats scolaires. Les maîtres qui n'ont pas une expérience suffisante pour gérer des classes hétérogènes répugnent pourtant souvent à réduire le taux de redoublement. La troisième dimension est *psychologique*, car le redoublement tend à faire retomber la responsabilité de l'échec sur les élèves plutôt que sur les enseignants, l'école ou le système éducatif.

In *Lettre d'information de l'IIPE, Institut International de planification de l'éducation, Vol. XVI No. 2) Avril-Mai 1998*<sup>35</sup>

<sup>32</sup> Il faut quand même remarquer que , lorsque j'ai commencé à enseigner on notait dans les conseils de classe les cas de redoublements inutiles car la norme était que les redoublements étaient positifs ; maintenant , on note les redoublements positifs car la norme est qu'ils sont négatifs.

<sup>33</sup> Il est tout à fait vrai que pratiquement tous les élèves s'ennuient : les meilleurs élèves s'ennuient parce qu'on leur propose des exercices débilés correspondant au niveau des programmes. Quant aux autres, une bonne partie d'entre eux , passés dans la classe supérieure pour satisfaire à la religion des taux de passage, n'ont même pas les moyens de suivre l'enseignement formel qui est proposé : ils donc peuvent soit s'ennuyer soit perturber les cours pour ne pas s'ennuyer.

<sup>34</sup> Evaluation 5<sup>ème</sup> de Septembre 2002.  
Cf. Michel Delord, "1920, 1995, 2002 : de l'enseignement à la remédiation"  
<http://michel.delord.free.fr/remed.pdf>

<sup>35</sup> <http://www.unesco.org/iiep/fr/newsletter/1998/apr1198.htm>

D'ailleurs, l'Unesco a également organisé en 2000 un forum sur le redoublement<sup>36</sup> qui vaut la peine d'être parcouru. On y lit :

"Les stratégies suivantes citées par Eisemon sont jugées les plus appropriées aux pays des participants:

- impliquer les parents dans la gestion des écoles
- renforcer le contrôle local du financement des écoles
- améliorer la formation et la supervision des maîtres

...

L'appréciation de la *promotion automatique* comme politique de réduction des redoublements varie avec l'opinion des participants concernant les effets du redoublement sur les performances scolaires."

Sans commentaires si ce n'est que l'on voit pourquoi il est bien utile

- "*d'impliquer les parents dans la gestion des écoles*" : on organise la pression des parents qui sont, à tort, tout contents dans l'immédiat que leurs enfants passent automatiquement dans la classe supérieure.

- "*de superviser les maîtres*" , c'est-à-dire que l'IEN soit présent pour dire aux instituteurs qui pensent qu'un ou plusieurs de leurs élèves n'ont pas les capacités de passer en sixième : "*Il y a en collège des dispositifs de remédiation*".

b) Mai 2003 : "Allo Bercy, c'est François Dubet. Vous pouvez m'aider ?"

Je serais très bref comme l'est M. François Dubet. Son intervention s'intègre parfaitement au niveau parfaitement lamentable du débat français sur l'enseignement dans lequel s'oppose les partisans de la *transmission des connaissances* ( ce qui n'a aucun sens si elles ne sont pas précisées c'est-à-dire sans prise de position sur le contenu des programmes ) à ceux de *l'élève au centre* ( qui peuvent être tout à fait pour la transmission des connaissances comme ils l'ont prouvé à condition que ce soit les connaissances des nouveaux programmes du primaire ). Sur cette fausse opposition *Le Monde* a trouvé le moyen de faire un 4 pages mais dans sa prise de position favorable au pédocentrisme, F. Dubet parle d'or :

" *Imagine-t-on que la généralisation des redoublements sera la réponse à tous les problèmes ; que fera le ministère dont le budget est limité quand le taux de redoublants explosera ?*"

( François Dubet, *Ecole, l'illusion d'un ordre ancien*, Libération, mercredi 07 mai 2003 )

Le marché est clair : subventionnez mes recherches.

c) Les redoublements, scènes de la vie ordinaire des gestionnaires

i) Le Canard Enchaîné

*L'échec scolaire combattu par voie administrative et statistique*

*On se fiche bien des savoirs, au ministère : on gère des flux.*

*Dans une circulaire adressée, le 3 mars, aux chefs d'établissement, l'inspection académique de Seine-Saint-Denis demande qu'après la classe de troisième " aucun collège n'ait un taux d'orientation en seconde inférieur à 55% ". Il convient aussi d'améliorer la " fluidité des parcours des élèves ".*

*Chaque principal est invité à " maintenir les taux actuels de redoublement en collège jugés satisfaisants car " inférieurs aux taux nationaux. "*

<sup>36</sup> [http://www.unesco.org/iiep/eng/training/virtual/repforum\\_fr.htm](http://www.unesco.org/iiep/eng/training/virtual/repforum_fr.htm)

Il est ainsi sûr que, si les taux de redoublements dans la Seine Saint Denis sont inférieurs aux taux nationaux, on fait passer dans la classe supérieure, ENCORE PLUS que dans le reste de la France, des élèves qui ne peuvent pas suivre et qui n'ont que le choix entre la prostration et la révolte. En se plaçant d'un strict point de vue de gestionnaire aux yeux rivés sur son "tableau de bord", on peut dire que cette politique qui accélère le flux représente bien une mesure d'économies, mais quel est le coût dérivé de ce type de mesure ? Quels liens entretiennent ceux qui mettent en avant la lutte contre les "incivilités" et ceux qui prennent les mesures qui les accentuent ? La main droite de Dieu est-elle indépendante de sa main gauche ?

## ii ) Académie de Bordeaux : le PADI de Jean-Marc Monteil

Citons tout d'abord le PADI ( plan académique de développement intégré )<sup>37</sup> élaboré sous la direction de Jean-Marc Monteil, alors recteur de l'Académie de Bordeaux.

### **"L'état de la situation**

#### Le collège

Malgré des taux de réussite aux évaluations en sixième supérieurs à la moyenne nationale, les taux de redoublement sont particulièrement importants et semblent obéir à « logique de stockage » :

en sixième,	+ 2,1 par rapport à la moyenne nationale
en cinquième,	+ 0,9
en quatrième,	+ 0,2
en troisième,	+ 1,6.

Il n'existe pas de réelle coordination entre le collège et le lycée.

Le pourcentage des sorties à l'issue de la classe de troisième, même s'il est inférieur à la moyenne nationale, reste préoccupant (13,1 % des élèves). Il convient cependant de noter que les poursuites de scolarité vers l'apprentissage sont considérées comme des sorties.

[...]

### **Les perspectives à court et moyen termes**

La situation décrite ci-dessus ne peut être acceptée en l'état et un certain nombre d'objectifs doivent être affichés :

- amélioration des principaux indicateurs (la rentrée 1999 et les deux suivantes seront préparées sur la base d'hypothèses volontaristes qui seront largement diffusées) ;

#### En collège

- le taux de redoublement de sixième devra atteindre sur deux ans le niveau national (10,1 au lieu de 12,1 à la rentrée 1998) ;

- le taux de redoublement de cinquième sera également ramené en deux ans au niveau national (5,2 au lieu de 6,1). Ce sera aussi le cas pour le taux de redoublement de troisième (8,2 au lieu de 9,8).

- à la fin de la classe de troisième, l'orientation vers les différentes voies doit être également revue;

- orientation vers la seconde professionnelle: atteinte du niveau national en deux ans (21,7 % au lieu de 18,7 %). Les sorties de fin de troisième devront être baissées de 1 point sur deux ans."

Une première question nous traverse immédiatement l'esprit : pourquoi les taux de redoublements dans l'Académie de Bordeaux devraient-ils être égaux à la moyenne nationale? Dans un esprit de déconcentration qui est tant vanté depuis une bonne vingtaine d'années soit disant pour s'adapter aux réalités locales , on nous propose l'uniformité.

---

<sup>37</sup> Une version plus complète contenant la présentation du PADI par JC Monteil se trouve aux pages 20 à 22.



Une deuxième question vient immédiatement à l'esprit : on évoque, comme argument, l'inadéquation entre les taux de réussite à l'évaluation de sixième, supérieurs à la moyenne nationale et un taux de redoublement supérieur à cette même moyenne. Il aurait été dans une logique pédagogique – en admettant que les rédacteurs de ce type de documents croient que la réduction des redoublements est un facteur de réussite pédagogique, ce qui est fort peu probable car ces gens-là font des calculs et exclusivement des calculs – de viser un taux de redoublement inférieur à la moyenne nationale. Mais non : l'important est simplement que le taux de redoublement baisse et c'est d'autant plus facile si l'on identifie, dans les indicateurs, la réussite scolaire et le taux de redoublement. Mais il n'en est rien et le seul objectif visé est la gestion du flux des élèves à moindre coût.

Mais, si les objectifs pédagogiques sont satisfaits mais que les taux de redoublements sont forts, l'appréciation gestionnaire sera-t-elle bonne ou mauvaise ? Nous avons la preuve que l'adoration du saint taux de redoublement l'emporte avec l'exemple donné par l'Académie de Limoges : sa situation est excellente pédagogiquement "*taux de sortie sans qualification étonnamment bas (1 %), résultats au BEP supérieurs à la moyenne, taux d'accès record au niveau du bac (81 % d'une génération)...*" mais elle est considérée comme "*académie scolairement difficile* " car "*le recours massif aux redoublements et aux orientations complexes provoque un allongement des études*"<sup>38</sup>.

Il n'est pas difficile d'imaginer ce qu'est un conseil de classe de fin d'année dans ces conditions : tout professeur qui fait remarquer que l'on propose des passages injustifiés dans la classe supérieure se fait traiter de traditionaliste ( ou pire ) par le chef d'établissement qui s'appuie bien sûr sur les parents pour arriver au taux de redoublement souhaité rectoralement. Et si le conseil de classe s'oppose au passage dans un cas flagrant d'incapacité à passer dans la classe supérieur , il y a toujours la loi qui permet au chef d'établissement de passer par dessus l'avis des enseignants puisque les articles 10,11,12 de RLR 523-0, D. 90-484 précisent: "*Le chef d'établissement prend ensuite les décisions d'orientation ou de redoublement, dont il informe l'équipe pédagogique, et les notifie aux parents de l'élève ou à l'élève majeur.*"

Bien sûr, à ma connaissance et sur TOUS les établissements sur lesquels j'ai pu enquêter, AUCUN chef d'établissement n'a jamais commencé un conseil de classe de sixième en disant, en 99 : "*D'après le PADI nous devons avoir 10,1 % de redoublement sur les six classes de sixième, soit sur 160 élèves à peu près 16/17 élèves , c'est-à-dire en moyenne 3 redoublants par classe* ". Par contre , une fois les conseils de classes finis et une fois faites les réunions privées post conseil du directeur avec les parents "*qui sont en désaccord avec l'avis du conseil de classe* ", les commissions de passage ayant rendu leur verdict, le taux de redoublement effectif était le taux de redoublement préconisé ( ce qui est indispensable puisque les prévisions de postes, basées sur le fameux H/E sont faites, bien avant les conseils de classe, à partir des taux de redoublements prévus ..).

Par contre, parmi toutes les anecdotes significatives et innombrables qui pourraient faire l'objet d'un livre de micro-sociologie des établissements, on voit se développer tout un éventail de tactique du chef d'établissement qui tient à garder une image de marque pédagogique tout en visant le pourcentage final. Il doit donc montrer qu'il est favorable aux redoublements et il appuie particulièrement ceux dont il sait pertinemment qu'ils pourront être évités pour différentes raisons et, en particulier parce que les commissions d'appel les refuseront. Mais dans ce dernier cas, de plus en plus souvent, un professeur , persuadé que l'élève en question ne pourra pas suivre dans la classe supérieure mais connaissant la politique des commissions d'appel, dit "*Ne nous ridiculisons pas en envoyant en appel un élève qui va être refusé*"<sup>39</sup>. Ce à quoi le chef d'établissement répond : "*Vous croyez ?*". ***Et c'est ainsi que l'autorégulation du système pousse à l'intelligence l'ensemble des acteurs de la vie scolaire puisqu'elle les oblige à inventer sans cesse de nouvelles stratégies.*** Pourvu que ça dure.

---

<sup>38</sup> L'éducation nationale parie sur l'évaluation pour piloter l'école, Le Monde du jeudi 16 novembre 2000.  
[http://sauv.free.fr/archives/0\\_2320.seq-2079-118495-QUO\\_00.html](http://sauv.free.fr/archives/0_2320.seq-2079-118495-QUO_00.html)  
La situation de l'académie de Rennes est globalement la même.

<sup>39</sup> Le fait que *l'autorité professorale!* en arrive à se manifester sous la forme du *refus du ridicule* est un indice clair de l'état de délabrement de l'école.

### III ) Conclusion

La conséquence, pédagogiquement extrêmement négative, de la politique de réduction des taux de redoublements est principalement de faire passer dans la classe supérieure des élèves qui ne peuvent pas suivre les cours auxquels ils assistent. Ce processus est de plus répétitif sur la scolarité d'un même élève ce qui finit par le placer dans une situation, ou même les enseignants favorables par principe au redoublement "*reconnaissent*" que, de toutes façons, il vaut mieux qu'il passe dans la classe supérieure. Le système est donc arrivé à ses fins puisqu'il a créé une situation dans laquelle même ses opposants sont obligés d'obéir à ses principes selon lesquels il s'auto-régule. De plus, il est tout à fait vrai, sans avoir, pour en obtenir la preuve, à financer pour cela un organisme de recherche quelconque, que, dans une majorité de cas, proposer un redoublement à un élève qui ne suit pas n'améliore pas sensiblement le pronostic futur de sa réussite scolaire. Mais cet état de fait produit, à son tour, des effets extrêmement négatifs dont le principal est que l'on signifie ainsi aux autres élèves de la classe que l'on peut avancer dans le cursus en échouant<sup>40</sup>. Disons simplement que la commission du débat, qui réduit au minimum les possibilités d'aborder même la question du redoublement en ne lui présentant aucun aspect positif a ensuite le toupet de poser la question 13 "*Comment prendre en charge les élèves en difficulté*" alors qu'elle a tout fait pour *massifier* ce problème – ou même le *démocratiser* car il touche maintenant de larges secteurs de la population scolaire - alors qu'il est déjà extrêmement difficile à traiter lorsqu'il ne concerne qu'un faible pourcentage d'élèves.

Le but reste donc de faire que tout élève se trouve dans une structure dans laquelle il peut suivre. Ceci ne traduit aucun attachement définitif à la structuration en classe-année dans lequel le cursus se parcourt par le passage dans la classe supérieure ou par redoublement et toutes les formes de cursus sont a priori envisageables.

Cependant, l'exemple des 30 dernières années montre que toutes les formes de pédagogie différenciée, dispositifs variés de soutien, de remédiation, etc... censés remplacer le redoublement ont été au mieux des coquilles vides dont la seule fonction était de justifier le passage dans la classe supérieure pour des raisons d'économie de gestion. Dans cette perspective ces dispositifs n'ont jamais été évalués. Et ce n'était pas utile.

Nous en déduisons

- que le principe absolu est qu'on ne fait pas passer dans un niveau supérieur un élève qui n'a pas les moyens de suivre
- qu'il faut une expérimentation sérieuse de ce type de dispositifs avant de les généraliser<sup>41</sup>
- que, entre temps, la norme doit être un cursus formé de classes-années dans lesquelles on redouble si on ne peut pas suivre dans la classe supérieure
- qu'il faut redonner aux enseignants et à eux seuls la décision de passage dans la classe supérieure ( dans le cadre du collège et du lycée cela signifie très précisément supprimer le pouvoir discrétionnaire permettant aux chefs d'établissements de remettre en cause cette décision et abroger les décrets cités *supra*). Dans le cas de désaccord avec la famille, examen de passage sur critères nationaux.
- dans le cas du CP, après rétablissement du programme comprenant au minimum ce qui est indiqué *supra*, redoublement si l'élève ne possède pas les bases indiquées.

---

<sup>40</sup> J'ai de nombreux exemples d'élèves passés de 6<sup>ème</sup> dans la classe supérieure à l'*ancienneté* car incapables de suivre qui avaient très bien compris l'essence du système et qui venaient dire à des élèves redoublants : "*Tu vois, tu es idiot, tu as travaillé et tu redoubles. Moi, j'ai rien foutu, j'ai bien rigolé et je passe*". Bien sûr, auparavant, le chef d'établissement, ou le professeur principal avait demandé pieusement aux délégués élèves présents au conseil de classe "*d'expliquer la situation à leurs camarades pour qu'ils comprennent bien que la décision du conseil de classe avait été prise en pensant au meilleur avenir pour chacun*".

<sup>41</sup> Tout en étant persuadé, par exemple, qu'un élève de CE2 n'ayant aucun problème en maîtrise de la langue et des difficultés en arithmétique doit pouvoir passer en CM1 et y réussir avec l'aide d'un dispositif de soutien en arithmétique. Mais cet exemple ne doit être considéré que comme une exception et, avant d'être généralisé, doit être validé dans une étude comparative sur un panel minimum de 10 000 élèves suivis au moins sur cinq ans.

Il conviendra de préciser par la suite, si le programme du CP proposé est accepté, des modalités plus précises de passage en CE1 qui dépendent de la conception que l'on a du Cours Elementaire et du programme de ce niveau.

Si la politique proposée ici pour les redoublements peut s'appliquer dès la rentrée prochaine à tous les niveaux, sa véritable expérimentation / validation ne pourra commencer que lorsque les programmes auront été changés et au fur et à mesure que les programmes seront changés à partir du CP . Entre temps , il est bien évident que nous ne pourrons pas appliquer une politique efficiente de passage dans la classe supérieure et qu'il sera impossible, à cause de l'inertie du système, de ne pas continuer pendant un certain temps des passages abusifs dans la classe supérieure : la différence est qu'ils ne seront pas valorisés comme une diminution de l'échec scolaire, ce qui aura déjà un effet positif sur les élèves et les classes concernées.

Enfin, il y a un parallèle intéressant entre les positions dominantes sur l'enseignement scientifique et sur les redoublements. Dans les deux cas les gestionnaires qui ne pensent qu'à court terme font exactement en pratique le contraire de ce qu'ils semblent souhaiter . Dans le cas de l'enseignement des mathématiques , il privilégient l'objectif pratique, ce qui interdit sa réalisation même à moyen terme. Dans le cas des redoublements, ils font des comptes de bouts de chandelles sur la gestion des flux tandis qu'ils financent des organismes de recherche sur la lecture qui depuis longtemps ont montré non seulement leur inefficacité mais qui produisent , selon les chiffres cités par Colette Ouzilou , 90 % de faux dyslexiques, c'est-à-dire de la clientèle des orthophonistes qui est à charge, mensuellement, de la sécurité sociale. On fait les comptes, même à court terme ?

Cabanac, le 17 décembre 2003  
Michel Delord

## IV) Document : Le PADI

# Plan académique de développement intégré

Académie de Bordeaux

Tome II

Avril 1999

\*

Extraits

Editorial : page 3

Chap. 5.2 : L'évolution des structures scolaires : pages 68 et 69

\*

*Éditorial*

Engagée dans un plan académique de développement intégré (PADI) défini par une note de conjoncture diffusée en mars 1998, l'académie de Bordeaux met en œuvre dans le cadre des grands objectifs nationaux, un ensemble d'actions réparties autour de trois axes majeurs: enseigner et apprendre, éduquer et former, innover et entreprendre.

Après un premier rapport d'étape déjà publié en juillet 1998, un second bilan paraît aujourd'hui. Certes, ce document ne saurait à lui seul rendre compte de la richesse des activités menées dans l'académie ni des compétences de l'ensemble des personnels qui concourent à l'œuvre commune. Mais il vise un triple objectif

- 1 - dégager avec toute la clarté possible les grandes orientations qui donnent sa cohérence à la politique rectorale,
- 2 - traduire des engagements concrets permettant à chacun d'adopter un point de vue plus large pour construire une représentation de l'organisation et des contenus de notre mission,
- 3 - établir au fil des mois et des années ce qui constitue l'assise même de notre projet l'histoire et la mémoire de l'académie.

Je suis bien conscient que la lecture d'une telle « somme » requiert de chacun d'entre nous une disponibilité que le poids de nos charges et la multiplicité de nos tâches réduisent souvent à néant. Nous nous sommes efforcés néanmoins d'en faciliter la consultation par un sommaire et un index aussi explicites que possible. Chaque lecteur pourra ainsi choisir l'entrée qui lui convient. Le même souci nous a conduits à regrouper en fin de volume les annexes dans lesquelles on trouvera les données sur lesquelles s'appuient nos analyses.

Malgré ces imperfections, il nous a paru souhaitable que le PADI tome II soit diffusé à l'ensemble de nos partenaires: élus des collectivités territoriales, représentants du personnel, parents d'élèves. Souhaitable, mais aussi légitime, car il est naturel d'attendre d'un service public un tel effort d'information et de transparence en même temps qu'un témoignage de l'engagement des acteurs de l'Education nationale.

Un dernier mot : j'ai la conviction profonde que notre académie possède un potentiel de réflexion et d'innovation assez riche pour que la volonté d'entreprendre s'y traduise en actes. C'est pourquoi je suis persuadé que l'évolution nécessaire dans laquelle s'inscrit le projet de l'académie de Bordeaux verra s'exprimer toutes ses capacités.

Jean-Marc Monteil

Recteur de l'académie de Bordeaux, Chancelier des universités

[...]

## 5.2. L'évolution des structures scolaires

### 5.2.1. Evolution de la carte des formations et des options ( cf. annexe 11)

#### ***Le cadre général***

L'observation des divers indicateurs de l'académie montre une faiblesse académique concernant la prise en charge, au niveau des structures diplômantes, des élèves les plus en difficulté. Ceci conduit à multiplier les dispositifs d'aide à l'issue des collèges (par exemple les CIPPA). L'amélioration de la formation doit donc porter sur l'ensemble des niveaux.

On constate par ailleurs, dans notre académie plus que dans les autres, un nombre beaucoup plus important d'options offertes dans les lycées (plus de six par établissement, hors langues vivantes).

Ces grandes tendances sont conservées sur le territoire académique.

#### ***L'état de la situation***

##### Le collège

Malgré des taux de réussite aux évaluations en sixième supérieurs à la moyenne nationale, les taux de redoublement sont particulièrement importants et semblent obéir à « logique de stockage » :

en sixième,	+ 2,1	par rapport à la moyenne nationale
en cinquième,	+ 0,9	
en quatrième,	+ 0,2	
en troisième,	+ 1,6.	

Il n'existe pas de réelle coordination entre le collège et le lycée.

Le pourcentage des sorties à l'issue de la classe de troisième, même s'il est inférieur à la moyenne nationale, reste préoccupant (13,1 % des élèves). Il convient cependant de noter que les poursuites de scolarité vers l'apprentissage sont considérées comme des sorties.

##### Le lycée professionnel

Le développement réel des lycées professionnels s'est fait au détriment du niveau V. On a en effet créé beaucoup de baccalauréats professionnels, répondant certes à un besoin, mais en oubliant parfois le vivier nécessaire à leur alimentation.

A la rentrée 1998, le, taux de passage en seconde professionnelle à l'issue de la classe de troisième est toujours inférieur à la moyenne nationale (-2,4). Le nombre d'élèves scolarisés en première année de BEP a diminué.

Les lycées professionnels ne doivent pas entrer dans une logique de type lycée technique. La poursuite d'études vers l'enseignement supérieur (BTS notamment) n'est pas la destination naturelle des baccalauréats professionnels et, dès lors, on ne saurait orienter le dispositif lycée professionnel dans une telle direction. On doit donc être attentif à l'évolution du dispositif. La création de sections de baccalauréat professionnel ne doit pas être incompatible avec le développement du niveau V.

*La réflexion doit bien évidemment porter également sur le rôle et la place des classes technologiques de lycée professionnel.*

##### Le lycée de la seconde à la terminale

Le taux de passage en seconde générale et technologique à l'issue de la classe de troisième est supérieur cette rentrée à la moyenne nationale (+ 0.2) .

Cependant, le taux de redoublement de seconde, même s'il a légèrement baissé à la rentrée (- 0,7), reste supérieur à la moyenne nationale (+ 1,4). L'orientation vers les séries de première montre un déséquilibre entre les séries générales et technologiques.

A l'intérieur des séries générales, la part de la filière L est supérieure à la moyenne nationale (+ 4) ; il en va de même pour la filière S (+ 1,5).

### Le niveau III

Il existe 129 divisions de première année de BTS réparties dans 38 lycées, soit dans plus de la moitié des établissements. Les sections de techniciens supérieurs de l'académie sont d'abord des sections tertiaires (73 sections, soit plus de la moitié). A la rentrée 1998, on constate pour l'ensemble de ces sections des places vacantes (507). Inégalement réparties, elles ne peuvent pas être considérées dans l'absolu.

### **Les perspectives à court et moyen termes**

La situation décrite ci-dessus ne peut être acceptée en l'état et un certain nombre d'objectifs doivent être affichés :

- amélioration des principaux indicateurs (la rentrée 1999 et les deux suivantes seront préparées sur la base d'hypothèses volontaristes qui seront largement diffusées) ;

### En collège

- le taux de redoublement de sixième devra atteindre sur deux ans le niveau national (10,1 au lieu de 12,1 à la rentrée 1998) ;

- le taux de redoublement de cinquième sera également ramené en deux ans au niveau national (5,2 au lieu de 6,1). Ce sera aussi le cas pour le taux de redoublement de troisième (8,2 au lieu de 9,8).

- à la fin de la classe de troisième, l'orientation vers les différentes voies doit être également revue;

- orientation vers la seconde professionnelle: atteinte du niveau national en deux ans (21,7 % au lieu de 18,7 %). Les sorties de fin de troisième devront être baissées de 1 point sur deux ans.

\*\*\*

V) Document :

***Programmes, Instructions et Répartitions  
du Cours Préparatoire  
Calcul , Arithmétique, Géométrie  
1923 - 1945***

Contient :

A. - Programme, commentaires sur les répartitions de 1923	Page 23
I. - Programme	
II. - Répartition	
B. - Programme, Instructions et commentaires sur les répartitions de 1945 <sup>42</sup>	Page 26
I. - Programme	
II. - Instructions	
III. - Répartition	
C. - Programmes et répartitions mensuelles 1923 / 1945	Page 29

\*\*\*

**A. - Programme, commentaires sur les répartitions de 1923<sup>43</sup>**

***I. - Programme***

*Premiers éléments de numération.* Compter des objets, en écrire le nombre jusqu'à 10, puis jusqu'à 100.

*Petits exercices de calcul oral et écrit, sans dépasser 100.* Ajouter ou retrancher des groupes d'objets, additionner ou soustraire les nombres correspondants.

Compter par 2, par 3, par 4. Multiplier par 2, par 3, par 4. Diviser des groupes d'objets en 2, 3, 4 parts égales.

***II. - Répartition***

La répartition que nous proposons indique, pour chacun des cours et par mois, les notions théoriques, les exercices et les problèmes que doivent comprendre les différentes parties du programme officiel.

Bien qu'assez détaillée, elle ne va pas jusqu'à la division par semaine et par leçon. Nous ne pouvions songer à lui donner un semblable développement, l'horaire prévoit, en effet, au moins une leçon par jour dans chaque cours. D'ailleurs il nous eût été souvent difficile de désigner, d'une façon précise, des leçons qui peuvent ne comporter que des exercices variés de calcul et des problèmes. Notre rôle s'est donc borné à rechercher les éléments de ces leçons; il reste à les grouper, mais on voudra bien remarquer que nous les avons choisis et classés de façon à permettre un enseignement simple, progressif et pratique.

---

<sup>42</sup> Source : L. Leterrier, *Programmes, instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires*, Hachette, Edit. 1956.

<sup>43</sup> In P-H Gay, O. Mortreux, *Programmes officiels des écoles primaires 1923-1938*, Librairie Hachette, Brodard et Taupin, Coulommiers(France), 27753 - XIV – 8391. Pages 301 à 330.

Le programme officiel de la SECTION PREPARATOIRE apparaîtra à certains comme insuffisant; nous l'avons développé assez longuement pour montrer qu'il n'en est rien. Au début, il faut savoir perdre du temps, procéder avec une sage lenteur. Nous consacrons tout le premier trimestre à étudier les *dix premiers nombres*, à apprendre à les former, à s'en servir pour compter, à les écrire, à faire toutes les additions et soustractions où ils figurent seuls. Ce n'est qu'en mars que nous atteignons le nombre *vingt* et nous réservons pour le dernier trimestre les nombres de *soixante à cent*; mais, en même temps, se fait l'étude de la table d'addition, d'une partie de la table de multiplication et de toutes les opérations faciles se rapportant à ces nombres. Intéressons l'enfant par des exercices simples et concrets. Qu'il joue avec des collections d'objets aux leçons d'arithmétique, avec des groupes de confetti aux leçons de travail manuel, et que, peu à peu, il arrive à voir sous les nombres la quantité qu'ils représentent, à les combiner et à les décomposer. Qu'il apprenne d'une façon méthodique la table d'addition, puis, en fin d'année, le début de la table de multiplication; mais qu'il en sache par cœur les résultats. N'essayons pas de presser sa marche en l'habituant à compter sur ses doigts pour additionner et soustraire; l'habitude une fois prise, il s'en débarrasserait difficilement et nous pourrions le retrouver plus tard, au cours moyen et même supérieur, comptant toujours sur ses doigts, incapable, par paresse d'esprit, de calculer rapidement.

Au COURS ELEMENTAIRE notre répartition donne les éléments d'une étude méthodique et progressive des *nombres entiers* et surtout des *tables d'addition*, de *multiplication* et des *opérations*. Elle indique de nombreux exercices oraux et écrits qui apprendront à l'enfant à bien calculer : c'est ce résultat qu'il faut d'abord obtenir. Inutile de perdre du temps à lui expliquer des problèmes compliqués, le moment n'est pas encore venu; l'élève du cours élémentaire n'a besoin que de comprendre le sens d'une opération; qu'il fasse donc surtout des problèmes à une opération.

C'est dans ce cours que commence l'étude du *système métrique* et de la *géométrie*. Le système légal y viendra appuyer la leçon sur la numération; mais on apprendra aussi à bien connaître les mesures et à s'en servir. Bien que les sous-multiples ne soient étudiés qu'au cours moyen, il est évident qu'on pourra, en particulier dans les leçons de choses et de travail manuel, se servir du décimètre, du centimètre et même du millimètre pour mesurer des longueurs, du décilitre et du centilitre pour mesurer des capacités. Quant aux premières notions de géométrie, elles trouveront place dans les leçons de travail manuel, de système métrique et de dessin.

Au COURS MOYEN, le calcul se complique de l'étude et de l'usage des *nombres décimaux*. Les enfants doivent s'y habituer à résoudre de nouvelles difficultés d'opérations et à calculer rapidement; ils n'y arriveront que grâce à des exercices fréquents. Notre répartition, en indiquant un grand nombre, et, afin qu'on ait le temps de les étudier et de les faire, elle ne prévoit, pour la *première année*, que le calcul des nombres entiers et décimaux, laissant à la *deuxième année* l'étude des fractions ordinaires. Cette étude sera d'ailleurs préparée, ainsi que le recommandent les instructions officielles, par une révision des nombres décimaux destinée à faire comprendre la simplification, la réduction du dénominateur et les opérations des fractions, sur les fractions à dénominateur 10, 100, 1000.

Dans ce cours, l'étude des *problèmes* doit déjà tenir une place importante. Aussi, sous des titres connus, indiquons-nous des séries de problèmes qui pourront faire l'objet de leçons spéciales, méthodiques et intéressantes.

Au COURS SUPERIEUR notre répartition comprend la plupart des questions du cours moyen, certaines questions nouvelles de calcul mental et rapide, d'arithmétique, des exercices, des problèmes plus difficiles, et l'*emploi des lettres* dans des problèmes simples.

Au COURS DE FIN D'ETUDES, nous avons donné des titres de séries de problèmes de la vie pratique en indiquant à côté de chacune d'elles les connaissances mathématiques qui sont en général appliquées dans les problèmes qui la composent. Les maîtres pourront ainsi faire une utile révision de ces connaissances avant de mettre les élèves aux prises avec des problèmes parfois assez compliqués. Au cours de fin d'études, comme au cours supérieur et au cours moyen les *premières notions de géométrie* devront surtout être étudiées à propos du système métrique du travail manuel et du dessin géométrique.

La méthode à suivre est la même dans tous les cours; ce sont les exercices qui permettent d'arriver à un résultat, il faut en faire de fréquents; « *la théorie ne doit intervenir que dans la mesure où elle est nécessaire pour justifier la pratique du calcul, la rendre plus agréable à l'enfant et plus féconde en la rendant plus intelligible* ».



En développant le programme officiel, nous avons dû tenir compte des connaissances acquises par les élèves et indiquer une révision de trois mois au début des deux années du cours élémentaire et de la première année du cours moyen, il ne nous a donc pas été possible de suivre une marche parallèle dans les deux années d'un même cours. Malgré tout, le programme d'arithmétique et de géométrie étant concentrique, il sera relativement facile d'adapter notre répartition au nombre des classes d'une même école.

## B. - Programme, Instructions et commentaires sur les répartitions de 1945<sup>44</sup>

### *I. - Programme*

Etude concrète des nombres de 1 à 5, puis de 5 à 10, puis de 10 à 20.

Formation, décomposition, nom et écriture. Usage des pièces et billets de 1, 2, 5, 10 francs, du décimètre et du double décimètre gradués en centimètres.

Les nombres de 1 à 100. Dizaines et demi-dizaines. Compter par 2, par 10, par 5. Usage du damier de cent cases et du mètre à ruban.

Exercices et problèmes concrets d'addition, de comparaison et de soustraction (nombres d'un chiffre, puis de deux chiffres), de multiplication et de division par 2 et 5.)

### *II. - Instructions*

**L'observation** doit également avoir une large place dans l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie à l'école primaire. Les principes, énoncés dans les instructions de 1923 et repris dans celles de 1938 (pour le cours supérieur), restent valables :

*" ... Partout, l'opération manuelle doit précéder l'opération arithmétique ; l'expression du langage courant doit précéder l'expression du langage mathématique... C'est sur des faits qu'il faut appuyer - et, nous ajouterons, c'est à des faits qu'il faut appliquer - les calculs, les idées... "*

Les modifications apportées au programme ne font que confirmer ces principes et en préciser l'application. Les liens étroits entre les diverses questions à étudier, le changement désiré dans la méthode et les procédés d'enseignement, imposent un commentaire détaillé de ce programme.

#### COURS PRÉPARATOIRE

Dans l'enseignement au cours préparatoire, l'apprentissage des nombres doit se faire par l'observation de collections d'objets simples ou usuels, maniés ou dessinés. L'enfant doit être habitué à reconnaître, sans énumérer, de un à cinq objets ; d'abord sur des dispositions géométriques simples, puis sur des objets groupés en ligne, puis sur des objets sans ordre. Les nombres de 5 à 10 peuvent être étudiés et retenus par leur formation avec 5 et un des cinq premiers nombres. Ceux de 10 à 20 sont ensuite réalisés par l'addition ou la réunion d'une dizaine avec un des dix premiers nombres.

Cet apprentissage est facilité par l'usage des monnaies, du décimètre et du double-décimètre, usage qui est indiqué par le programme et qui est familier à beaucoup d'enfants, en dehors même de la classe.

. Les nombres ne s'obtiennent pas seulement en comptant des colonnes ou par la formation qui vient d'être indiquée ; on les trouve aussi, et même plus souvent, en combinant d'autres nombres :

*Six*, c'est le plus gros point d'un domino ; mais c'est aussi un doigt à ajouter aux doigts d'une main, c'est le nombre de sabots dans 3 paires, c'est deux rangées de 3, c'est 4 et 2.

*Pour avoir véritablement la notion d'un nombre, il faut pouvoir le reconnaître sous les aspects divers ; connaître son nom, sa figure, sa constitution.*

De quels nombres faut-il ainsi connaître la constitution, les modes de formation ? Des 10 premiers évidemment et le plus possible des 10 suivants. Au delà, ce sera plus affaire de calcul que de mémoire.

Cet apprentissage coïncide avec celui de la table d'addition. En outre, beaucoup de réalisations matérielles d'additions constituent des compositions et des décompositions de nombres.

Une particularité intéressante de beaucoup de réalisations matérielles d'additions est qu'elles constituent en réalité un apprentissage de la soustraction ou plus précisément de *la recherche d'une partie inconnue d'une somme dont on connaît l'autre partie* : comment composer 9 avec deux nombres dont l'un est 6 ?

La soustraction peut aussi être une *recherche d'un reste* : j'ai 9 pommes, j'en donne 6, combien en reste-t-il ?

---

<sup>44</sup> Source : L. Leterrier, *Programmes, instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires*, Hachette, Edit. 1956.

Ce peut être encore une comparaison : un crayon a 9 centimètres, un autre 6 centimètres, quel est le plus grand et quelle est leur différence ?

A cette dernière conception se rattache *la notion du nombre zéro, différence de deux nombres égaux* ; ce qui reste quand il ne reste rien, ; ou inversement ce qui ne change rien au nombre auquel on l'ajoute.

Les nombres de 10 à 100 non compris s'écrivent avec deux chiffres : celui de gauche qui représente les dizaines et celui de droite qui représente les unités. On peut d'abord faire manipuler aux enfants de vraies dizaines d'objets (paquets de bâchettes, jetons en piles, billes en sacs, boules sur les réglettes du boulier-compteur ...). Quand cette manipulation est acquise, on peut utiliser des dizaines figurées : des boîtes ou des pochettes fermées dont une étiquette indique le contenu : 10 ; des décimètres sans graduations ; de fausses pièces de dix francs marquées : 10.

Les dizaines réelles ou figurées, complétées par des unités de même nature, permettent de former les nombres de 1 à 99. On imaginera aisément les dispositions matérielles permettant de réaliser cette formation : monnaie de carton, décimètres et centimètres, cartons de dizaines et cartons de 1 à 9 boutons ; on peut utiliser une sorte de calendrier perpétuel à deux tirettes, l'une de dizaines, et l'autre d'unités ; on peut même s'en tenir au boulier-compteur, soit sous sa forme classique avec des boules de diverses couleurs, soit avec des unités et des dizaines figurées. On peut compléter l'emploi de ces matériels par des exercices de répartition en dizaines et unités de jetons, de cartons carrés, ou de tous autres objets isolés que l'enfant range en piles ou en lignes de 10.

La figuration en dizaines et unités entraîne l'écriture si l'élève sait, au préalable, faire la correspondance des collections et des chiffres et connaît l'usage du chiffre 0.

Les noms des nombres présentent, comme l'on sait, des anomalies ; il peut être avantageux d'employer d'abord les noms qui seraient logiques :

dix-un, au lieu de onze ;  
dix-deux au lieu de douze ;  
.....  
dix-six, au lieu de seize.

De même utiliser septante, octante et nonante au lieu de soixante-dix, quatre-vingts et quatre-vingt-dix. Des leçons complémentaires de vocabulaire feront ensuite correspondre à ces noms théoriques les noms de notre français courant.

Il est désirable d'apprendre d'abord à ajouter, puis à soustraire, un nombre d'un chiffre à un nombre de deux chiffres. Un premier cas est celui où le résultat reste dans la même dizaine, le langage même de la numération donne la solution :

$46 - 5$ , on retranche 5 de 6, reste 1, résultat 41 ;  
 $46 + 3$ , on ajoute 3 à 6, la somme est 9, résultat 49.

Le calcul est plus difficile si le résultat sort de la dizaine (il y a une retenue ou un report). Certains maîtres verront peut-être dans ce cas un avantage à utiliser le complément (à 10) :

$46 - 8$ , on retranche 10, ce qui donne 36, on ajoute le complément de 8 qui est 2. Résultat :  $36 + 2 = 38$  ;  
 $46 + 9$ , on ajoute 10, ce qui donne 56, on retranche le complément de 9, qui est 1 ;  $56 - 1 = 55$ .

Pour justifier cet usage du complément, on peut essayer de le rendre évident par une disposition de points ou d'objets (cartes de boutons, monnaies fictives...)

On pourra étudier ensuite l'addition de deux nombres de deux chiffres, d'abord sans retenue, ensuite avec retenue.

*Pour la soustraction, avec ou sans retenue, d'un nombre de deux chiffres, on verra peut-être quelque avantage à procéder par complément ou par addition :*

Pour retrancher 26 de 38, on complète les unités : 6 et 2 font 8 ou 26 et 2 font 28. On complète ensuite les dizaines : 28 et une dizaine font 38. Le nombre qu'il faut ajouter est formé de 2 unités et de 1 dizaine.

Pour retrancher 27 de 62, on complète les unités : 7 et 5 font 12 ou 27 et 5 font 32 ; on complète ensuite les dizaines : 32 et 3 dizaines font 62. Le nombre qu'il faut ajouter est formé de 5 unités et de 3 dizaines.

Ces calculs se font, bien entendu, sur les nombres écrits l'un au-dessous de l'autre à la manière habituelle, alors qu'il n'est pas nécessaire de poser l'opération quand on apprend à ajouter ou à retrancher un nombre de 1 chiffre.

La multiplication et la division sont limitées au cas d'un multiplicateur ou d'un diviseur 2 ou 5, alors que l'ancien programme prévoyait aussi le calcul par 3. On se borne ainsi au calcul des doubles, des dizaines et des demi-dizaines. Les nombres 2, 10 et 5 paraissent suffisants pour acquérir la notion complète de multiplication. Ils permettent de faire comprendre ce que veut dire 2 fois, 10 fois ou 5 fois.

En même temps, les exemples tirés de ces nombres suffisent à illustrer la règle de commutativité, à savoir que deux fois 25 ou le double de 25 est le même nombre que 25 paires ou 25 couples ; que 10 fois 7 est égal à 7 dizaines, ou 7 fois 10, que 5 fois 9, c'est aussi 9 demi-dizaines ou 9 fois 5.

On imagine aisément des illustrations ou des réalisations matérielles : des enfants qui lèvent les deux mains, ou qui sont groupés par deux ; des rangées de couples de points ; les lignes d'un damier ; un mètre divisé en centimètres avec des graduations renforcées par les demi-centimètres et les décimètres, etc.

La division par 2, 10, 5 avec ou sans reste, peut se comprendre comme un *partage d'objets* en 2, ou en 10, ou en 5 parts. Elle peut se comprendre aussi comme une *répartition* en couples ou paires, ou bien en dizaines, ou bien en demi-dizaines d'objets.

### ***III. - Répartitions***

Le caractère concret de l'enseignement mathématique élémentaire est affirmé avec insistance tant par les nouvelles que par les anciennes instructions. Dès le *cours préparatoire*, et surtout à ce cours on devra donc se servir de choses pour l'initiation aux éléments du calcul. Un matériel collectif et un matériel individuel seront rassemblés au début de l'année. A titre d'indication, voici une liste des objets les plus faciles à se procurer en quantités suffisantes marrons, glands, graines diverses (haricots, maïs, potiron), petits cailloux, coquillages, perles, jetons, boutons, confetti, disques ou carrés de carton ou de bois, dominos, jeux de cartes, chiffres mobiles, pions en liège, bûchettes, pièces de monnaie en carton, billets de banque dessinés, etc. On ne donnera pas aux enfants l'habitude, dont ils se déferaient difficilement par la suite, de compter sur leurs doigts.

Notre répartition suit une progression très lente : c'est ainsi qu'on consacra trois mois au cours préparatoire à l'étude des dix premiers nombres. Au *cours élémentaire*, le premier trimestre, dans chaque année, est réservé à la révision des notions acquises antérieurement. Les éléments de système métrique et de géométrie sont répartis sur le reste de l'année. On insistera particulièrement dans ce cours sur l'étude des tables d'addition et de multiplication qui devront faire l'objet de fréquentes révisions.

Au *cours moyen* nous avons prévu, pour chaque mois, l'étude simultanée de l'arithmétique, du calcul mental, du système métrique et de la géométrie. C'est dans cet ordre que sont énumérées et réparties les diverses questions du programme de 1945 qui est particulièrement détaillé et précis.

Les instructions qui accompagnent ce programme en donnent une interprétation méthodique et minutieuse qui nous dispense de tout commentaire. Il suffira de les lire et de les relire pour comprendre l'esprit des nouveaux programmes.

Au *cours supérieur*, nous avons suivi l'ordre des questions, tout en continuant de distinguer système métrique, géométrie et arithmétique, mais il va de soi que dans toute la mesure possible, nous avons respecté les relations établies systématiquement entre ces trois enseignements.

Le programme de la *classe de fin d'études* est particulièrement important en *arithmétique* et a, comme on le sait, un caractère essentiellement pratique. Nous avons donné de nombreux exemples de problèmes concrets, dans l'ordre même du programme, réparti sur deux années.

Les questions de *système métrique* et de *géométrie* comportent naturellement une révision des notions déjà acquises dans les cours précédents, et leur application aux problèmes de la vie pratique. La matière en est assez succincte pour que nous ayons pu la développer au cours de la 1<sup>ère</sup> année. En 2<sup>e</sup> année de fin d'études, là où elle existe à part, on reprendra les mêmes questions, avec des applications nouvelles.

C'est au cours moyen que nous avons indiqué les principes du *calcul mental*. On ne négligera pas, bien entendu, d'en faire usage à tout moment dans les cours suivants, en s'inspirant de plus des termes des Instructions du 30 octobre 1947 sur les épreuves du C. E. P. : *Il ne s'agit pas d'exercices artificiels et abstraits mettant en oeuvre des mécanismes savants, mais de questions concrètes et simples, comme il s'en présente dans la vie de chaque jour.*

Ces questions seront résolues par le procédé La Martinière auquel il conviendra d'entraîner régulièrement les élèves.

### C. - Programmes et Répartitions mensuelles 1923 / 1945

1923	1945
<p style="text-align: center;"><i>Programme</i></p> <p><i>Premiers éléments de numération.</i> Compter des objets, en écrire le nombre jusqu'à 10, puis jusqu'à 100.</p> <p><i>Petits exercices de calcul oral et écrit, sans dépasser 100.</i> Ajouter ou retrancher des groupes d'objets, additionner ou soustraire les nombres correspondants.</p> <p>Compter par 2, par 3, par 4. Multiplier par 2, par 3, par 4. Diviser des groupes d'objets en 2, 3, 4 parts égales.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Programme</i></p> <p>Etude concrète des nombres de 1 à 5, puis de 5 à 10, puis de 10 à 20.</p> <p>Formation, décomposition, nom et écriture. Usage des pièces et billets de 1, 2, 5, 10 francs, du décimètre et du double décimètre gradués en centimètres.</p> <p>Les nombres de 1 à 100. Dizaines et demi-dizaines. Compter par 2, par 10, par 5. Usage du damier de cent cases et du mètre à ruban.</p> <p>Exercices et problèmes concrets d'addition, de comparaison et de soustraction (nombres d'un chiffre, puis de deux chiffres), de multiplication et de division par 2 et 5.)</p>
<p style="text-align: center;">OCTOBRE</p> <p><i>Étude des cinq Premiers nombres.</i> Former les nombres un, deux (un et un)...., cinq (quatre et un) avec des objets ( bûchettes ou graines). Dessiner et compter des collections de 2,..., 5 objets; 2,..., 5 traits ou points. Représenter ces collections par le chiffre convenable. Inversement écrire le nombre et dessiner la collection d'objets représentés. Écrire les chiffres 0, 1, 2, 3, 4 et 5.</p> <p><i>Calcul oral.</i> Donner l'idée, le sens de l'addition en groupant les objets de toutes les façons (1 et 1; 1 et 2; 2 et 1; 1 et 3; 2 et 2; 3 et 1; etc. ...) Employer les termes : grouper, mettre ensemble, réunir, ajouter. Donner l'idée, le sens de la soustraction en ôtant des objets ( 1 de 4; 2 de 4; 3 de 4; etc.). Employer les termes: retirer, enlever, ôter, retrancher.</p>	<p style="text-align: center;">OCTOBRE</p> <p><i>Etude concrète des nombres de 0 à 5.</i> Former les nombres 1, 2 (1 et 1), 3 (2 et 1), 4 (3 et 1), 5 (4 et 1) à l'aide d'objets et les nommer. Faire reproduire ces collections avec d'autres objets. Faire montrer dans la classe des collections égales (3 cahiers, 3 élèves, etc.). Faire dessiner des groupements de 2, 3, 4, 5 objets et compter. Représenter chaque groupement par le chiffre convenable et nommer ce chiffre. Faire écrire les chiffres 1, 2, 3, 4, 5. Les faire reconnaître.</p> <p><i>Calcul oral :</i> Petites additions concrètes (1 marron et 3 marrons, etc.) dont le total ne dépasse pas 5. Petites soustractions, à l'aide d'objets, portant sur les 5 premiers nombres.</p> <p><i>Notion du zéro,</i> différence de 2 nombres égaux (3 - 3 = 0) .</p>

<p style="text-align: center;">NOVEMBRE</p> <p><i>Étude des nombres six, sept, huit et neuf.</i> Mêmes exercices qu'en octobre (dessiner, compter, écrire les nombres). Compter des objets commençant par 1, puis, à rebours, en commençant par l'un des neuf premiers nombres et ôtant 1. Se servir des nombres ordinaux.</p> <p><i>Addition et soustraction. Calcul oral.</i> Donner le sens de l'opération; ajouter, aux mots précédemment employés, les termes : augmenter et diminuer, plus et moins.</p> <p><i>Calcul écrit.</i> Emploi des signes <i>plus, moins</i> et <i>égale</i>. Additions dont le total est au plus égal à 9. Soustractions dont le grand nombre est au plus égal à 9. Associer toujours l'opération réelle faite à l'aide d'objets, de traits, de points, à l'opération faite avec les nombres.</p>	<p style="text-align: center;">NOVEMBRE</p> <p><i>Les nombres 6, 7, 8, 9.</i> Même méthode concrète qu'en octobre (former les nombres à l'aide d'objets, les nommer, écrire les chiffres et les faire reconnaître). Apprendre le rang (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, etc.) des objets d'une collection. Exercices nombreux et variés.</p> <p><i>Calcul oral:</i> Additions concrètes dont le total ne dépasse pas 9. Emploi du terme <i>plus</i>. Soustractions, à l'aide d'objets, portant sur les 9 premiers nombres. Emploi du terme <i>moins</i>. <i>Notion de double et de moitié sur ces nombres.</i></p> <p><i>Calcul écrit:</i> Additions dont le total est au plus égal à 9. Soustractions dont le grand nombre est au plus 9. Représenter les opérations à l'aide des chiffres. Emploi des signes +, -, =. Disposition pratique des opérations.</p>
<p style="text-align: center;">DÉCEMBRE</p> <p><i>Le nombre dix, la dizaine.</i> Former le nombre dix (neuf et un) avec des objets. Mêmes exercices qu'en novembre. Compter des objets, de 1 à 10, par 2, puis à rebours de 10 à 1 en ôtant 2. Dizaines et unités : la dizaine (un paquet de dix bûchettes, un petit sac de dix haricots, une carte de dix boutons, etc.) Compter des dizaines (de un à neuf paquets de bûchettes).</p> <p><i>Addition et soustraction. Calcul oral.</i> - Mêmes exercices qu'en novembre. Révision des exercices de formation et de décomposition des nombres <math>1 + 1 = 2</math> ; ..., <math>1 + 5 = 2 + 4 = 3 + 3 = 6</math> ; ... et inversement. Étude des compléments à 10 : <math>1 + 9</math>, <math>2 + 8</math>, ..., <math>9 + 1</math> (Les enfants doivent arriver à savoir tous ces résultats par cœur.) Donner le sens des opérations; ajouter, aux mots précédemment employés, les termes : en tout ou total, somme et reste, différence.</p> <p><i>Calcul écrit.</i> - Mêmes exercices qu'en novembre. Additions dont le total est au plus égal à 10 ; soustractions dont le grand nombre est au plus égal à 9.</p>	<p style="text-align: center;">DÉCEMBRE</p> <p><i>Le nombre 10. La dizaine.</i> Former le nombre 10. Former des groupes de 10 objets ou une dizaine ou 2 demi-dizaines. Compter des dizaines d'objets jusqu'à 10 dizaines. Compter les centimètres d'un décimètre gradué. Mesurer des longueurs au plus égales à 10 centimètres.</p> <p><i>Calcul oral.</i> Décomposer une collection de 10 objets au plus en deux collections partielles. Additions concrètes dont le total est égal à 10. Emploi du terme <i>somme</i>. Soustractions dont le grand nombre est inférieur à 10. Emploi du terme <i>différence</i>.</p> <p><i>Calcul écrit :</i> Additions et soustractions. Exercices de révision sur les 10 premiers nombres.</p>

<p style="text-align: center;">JANVIER</p> <p><i>Les nombres onze, douze, treize, quatorze.</i> Former les nombres dix-un ou onze, dix-deux ou douze, dix-trois ou treize, dix-quatre ou quatorze avec des objets (un paquet d'une dizaine et une, ou deux, ou trois, ou quatre unités). Dessiner des collections de 11, 12, 13, 14 objets en séparant la dizaine (paquet ou sac) des unités en plus. Représenter ces collections par le nombre convenable et, inversement dessiner la collection d'objets représentée par un nombre donné. Compter de 1 à 11,..., à 14 objets puis, à rebours, de 14,.. de 11 à en ôtant un objet. Compter par 2, puis, à rebours, en ôtant 2.</p> <p><i>Addition et soustraction. Calcul oral.</i> - Mêmes exercices qu'en décembre. Sens des opérations: combien il faut ajouter à un nombre d'objets inférieur à 10 pour obtenir un nombre inférieur à quinze. Utiliser les compléments à dix dans le calcul des sommes inférieures à quinze. (7 + 4 = 7 + 3 + 1 ; 8 et 5, c'est 8 + 2 ... 10 et 3... 13 etc.)</p> <p><i>Calcul écrit.</i> - Mêmes exercices qu'en novembre. Se servir des compléments à dix. Additions dont le total est inférieur à 15. Soustractions dont le grand nombre est inférieur à 10.</p>	<p style="text-align: center;">JANVIER</p> <p><i>Les nombres de 11 à 15.</i> Former, nommer et écrire les nombres dix-un (onze), dix-deux (douze), etc. Décomposer les nombres de 11 à 15 en dizaine et unités à l'aide de collections d'objets. Décomposer les nombres en une somme de deux parties dont l'une est connue, trouver l'autre (12 = 8 + ...). Continuer l'étude du rang (onzième, douzième, etc.).</p> <p><i>Calcul écrit :</i> Additions dont le total est au plus égal à 15. Soustractions dont le plus grand nombre est inférieur à 10.</p>
<p style="text-align: center;">FEVRIER</p> <p><i>Les nombres quinze, seize, dix-sept, dix-huit, dix-neuf.</i> Former les nombres dix-cinq ou quinze, dix-six ou seize, dix-sept, dix-huit, dix-neuf, avec des objets. Mêmes exercices qu'en janvier (Dessiner et écrire ces nombres, compter des objets).</p> <p><i>Addition et soustraction. Calcul oral.</i> - Mêmes exercices qu'en janvier. Les doubles des neuf premiers nombres. Utiliser les compléments à dix et les doubles dans le calcul des sommes inférieures à vingt (5 + 6 = 5 + 5 + 1 ou 6 + 6 - 1 ).</p> <p><i>Calcul écrit.</i> - Continuer les exercices des mois précédente. Se servir des compléments à dix et des doubles.</p>	<p style="text-align: center;">FÉVRIER</p> <p><i>Les nombres de 16 à 20.</i> Former, nommer et écrire les nombres 10-6 (16), 17, 18 19, puis 10-10 (2 dizaines ou 20). Usage du double décimètre gradué en centimètres. Le rang (16<sup>e</sup>, 17<sup>e</sup>, etc.). Compter de 2 en 2 jusqu'à 20, puis à rebours. Double des nombres de 1 à 10. Nombres pairs et leur moitié.</p> <p><i>Calcul écrit :</i> Additions de 2 nombres sans retenue (total au plus égal à 20). Usage de la table d'addition. Faire apprendre par cœur les résultats. Soustractions de deux nombres de 2 chiffres sans retenue, le plus grand nombre étant inférieur à 20.</p>

<p style="text-align: center;">MARS</p> <p><i>Les nombres de vingt à soixante.</i> Former les nombres deux-dix ou vingt, trois-dix on trente etc.. avec des objets : dix-neuf plus un on deus paquets d'une dizaine, vingt-neuf plus un ou trois dizaines, trente-neuf plus un ou quatre dizaines, etc... Les nombres vingt et un, vingt-deux,... sont formée avec deux paquets d'une dizaine et une ou deux ou trois... unités (Voir en janvier). Compter pat 2, par 3.</p> <p><i>Addition et soustraction. Calcul oral.</i> -- Continuer les exercices dos mois précédente (Emploi des compléments à dix et des doubles).</p> <p><i>Calcul écrit.</i> - Continuer les vices des mois précédents. Additions avec retenue de nombres de deux chiffres, dont le total est inférieur à 60. Soustractions de nombres de deux chiffres, sans retenue, dont le grand nombre est inférieur à 60.</p>	<p style="text-align: center;">MARS</p> <p><i>Les nombres de 21 à 60.</i> Former, nommer et écrire les nombres de 21 à 29. Le nombre 30 (ou 3 dizaines) et ainsi de suite jusqu'à 60. Décomposer ces nombres en dizaines et unités. Compter de 2 en 2 jusqu'à 60. Moitié d'un nombre pair inférieur ou égal à 20. Nombres impairs. Le rang ( 25<sup>e</sup> , 37<sup>e</sup>, etc.).</p> <p><i>Calcul écrit :</i> Additions, avec retenue, de 2 nombres de 2 chiffres dont le total est au plus égal à 60. Disposition de l'opération. Table d'addition. Soustractions, sans retenue, de 2 nombres de 2 chiffres, le plus grand nombre étant inférieur à 60.</p>
<p style="text-align: center;">AVRIL</p> <p><i>Les nombres de un à soixante.</i> <i>Lecture et écriture.</i> - Révision des exercices précédents. Dessiner des collections d'objets en séparant les dizaines des unités en plus. Représenter ces collections par le nombre convenable et inversement. Lire et écrire des nombres: Compter par 2, par 3.</p> <p><i>Addition, soustraction, multiplication, division. Calcul oral.</i> Continuer les exercices précédents. Ajouter 2 : 1 et 2 ... 3, 11 et 2 ... 13, etc...; 2 et 2...4. 12 et 2 ... 14, etc. Retraire 2 : 3 moins 2 ... 1, 13 moins 2 ...11, etc. Multiplier par 2 : Donner le sens de la multiplication. Ajouter deux nombres d'objets égaux. Employer les expressions : doubler, répéter deux fois. Diviser par 2 : Donner le sens de la division. Partager des nombres d'objets pairs inférieurs à 20 en deux parties égales. Employer les expressions : prendre la moitié, chercher combien de fois deux objets sont contenus dans un nombre d'objets donné.</p> <p><i>Calcul écrit.</i> - Continuer les exercices précédents.</p>	<p style="text-align: center;">AVRIL</p> <p><i>Les nombres de 61 à 80.</i> Former, nommer et écrire les nombres de 61 à 70, puis de 70 à 80. Le nombre 80, ou 8 dizaines. Décomposer ces nombres en dizaines, demi-dizaines et unités. Compter par 2 et par 5. Multiplication par 2 et par 5. Moitié d'un nombre pair inférieur ou égal à 80. Nombres impairs. Le rang.</p> <p><i>Calcul écrit :</i> Additions comme en mars (total au plus égal à 80). Table d'addition. Soustractions, avec retenue, dont le plus grand nombre est au plus égal à 80. Multiplications par 2 sans retenue.</p>



<p>Soustractions avec retenue dont le grand nombre est inférieur à 60. Multiplications par 2 dont le produit est inférieur à 60, d'abord sans retenue. puis avec retenue.</p>	
<p style="text-align: center;">MAI</p> <p><i>Les nombres de soixante-dix à quatre-vingts.</i> Former les nombres six-dix ou soixante, sept-dix ou soixante-dix, soixante et un, etc... (voir an mars) Lecture et écriture des nombres jusqu'à quatre-vingts (voir en avril). Compter par 2, par 3</p> <p><i>Opérations. Calcul oral.</i> - Continuer les exercices précédents. Ajouter 2, ajouter 3. Retrancher 2, retrancher 3. Multiplier par 2 : Continuer les exercices de multiplication par 2; doubles des nombres de 1 à 20. Multiplier par 3. Ajouter trois nombres d'objets égaux.. Employer les expressions: tripler, répéter trois fois, Diviser par 2 : Continuer les exercices de division par 2. Diviser par 3 : Partager des nombres d'objets multiples de 3 inférieurs à 30 en trois parts égales. Employer les expressions prendre le tiers, chercher combien 3 objets sont contenus de fois dans un nombre d'objets.</p> <p><i>Calcul écrit.</i> - Continuer les exercices précédents. Additions des nombres dont le total est inférieur à 80. Soustractions de nombres avec ou sans retenue dont le grand nombre est inférieur à 80. Multiplications par 2, par 3, avec ou sans retenue dont le produit est inférieur à 80. Divisions sans reste, puis avec reste, par 3, par 3 dont le dividende est inférieur à 80.</p>	<p style="text-align: center;">MAI</p> <p><i>Les nombres de 81 à 100.</i> Former, nommer et écrire les nombres de 81 à 89. Le nombre 90 ou 9 dizaines. Les nombres de 91 à 99. Le nombre 100 ( 10 dizaines). Décomposer ces nombres en dizaines et unités. Usage du damier de 100 cases et du mètre gradué en décimètres et centimètres. Ajouter 2, retrancher 2, ajouter 5, retrancher 5. Multiplication par 2 et par 5. Moitié d'un nombre pair inférieur ou égal à 100. Nombres impairs. Le rang.</p> <p><i>Calcul écrit :</i> Additions, comme précédemment (total au plus égal à 100). Table d'addition. Soustractions avec retenue, le plus grand nombre étant au plus égal à 99. Multiplications par 2 dont le produit ne dépasse pas 100, d'abord sans retenue, puis avec retenue.</p>
<p style="text-align: center;">JUN</p> <p><i>Les nombres de quatre-vingts à cent.</i> Formation, lecture et écriture (voir en mai). Compter par 2, par 3, par 4.</p> <p><i>Opérations. Calcul oral.</i> - Continuer les exercices précédents. Ajouter 2, 3 et 4. Retrancher 2, 3 et 4. Multiplier par 2, par 3, par 4 ( voir en mai ). Diviser par 2, par 3, par 4 (voir en mai).</p>	<p style="text-align: center;">JUN</p> <p><i>Lecture, écriture des nombres de 1 à 100.</i> Décomposition de ces nombres en dizaines et unités. Compter de 2 en 2, de 10 en 10 de 5 en 5, jusqu'à 100. Multiplication et division par 2 et par 5.</p> <p><i>Calcul écrit :</i> Additions et soustractions. Petits problèmes. Multiplications par 5, sans retenue, puis avec retenue, le produit ne dépassant pas 100. Division par 5.</p>

<p><i>Calcul écrit.</i> - Continuer les exercices précédents.  Additions dont le total est inférieur à 100.  Soustractions dont le grand nombre est inférieur à 100.  Multiplications par 2, par 3, par 4, dont le produit est inférieur à 100.  Divisions avec ou sans reste par 2, par 3, par 4, dont le dividende est inférieur à 100.</p>	
<p style="text-align: center;">JUILLET</p> <p><i>Revision.</i> Continues les exercices du mois de juin.</p>	<p style="text-align: center;">JUILLET</p> <p><i>Revision.</i></p>

## V I) Document :

### Extraits des *Programmes, Instructions et Répartitions du Cours Préparatoire* *Lecture, Ecriture, Langue Française* 1923 - 1945

#### LECTURE

##### I. - PROGRAMME

##### 1. Cours préparatoire.

(4 leçons de 30 minutes par jour.)

Exercices qui doivent conduire progressivement l'enfant à la lecture courante et porter sur des mots et des phrases simples que l'enfant peut comprendre aisément et lire avec naturel.

...

##### II. - INSTRUCTIONS

(1923).

A l'école primaire, l'enseignement de la lecture sert à deux fins. Il met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils - l'autre étant l'écriture - indispensables à toute éducation scolaire. Il lui donne le moyen de s'initier à la connaissance de la langue et de la littérature françaises.

C'est d'abord la première de ces deux fins qui est visée. L'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire; il n'apprend rien volontiers s'il ne sait pas lire aisément. Il faut donc lui donner le plus vite possible l'habitude de lire sans effort, et l'on ne peut pas lui donner cette habitude sans multiplier les exercices.

Nous ne préconisons aucune méthode : la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides. Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix; des expériences se poursuivent qui décideront. Toutefois, les procédés qui nous paraissent devoir l'emporter sont ceux qui amènent l'enfant à s'intéresser à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapport apparent. Par suite, ceux qui font appel à son besoin de mouvement ont les plus grandes chances d'être féconds. Et telle est probablement la raison du succès de la méthode phonomimique, malgré sa bizarrerie. L'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile. S'il y prend plaisir, en y consacrant le temps fixé par le programme nouveau, au bout de trois mois il saura lire et au bout de l'année il saura lire couramment.

*Au cours élémentaire*, la tâche principale est encore d'entraîner l'enfant à lire sans effort. Aussi le nombre des exercices de lecture est-il encore considérable...

Pendant cette période, le caractère essentiel de la lecture est d'être « courante » et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications. L'enfant est encore trop préoccupé des difficultés qui viennent de la complication des combinaisons de lettres pour trouver plaisir à élucider le sens des mots. Les questions qui interrompent son effort de déchiffrement ne sont pas de nature à lui donner le goût de la lecture. Et c'est ce goût qu'il faut avant tout lui inculquer. Seuls les termes les plus difficiles seront expliqués. Encore faut-il souhaiter qu'ils soient rares.

...

#### ECRITURE

##### I- PROGRAMME

##### 1. - Cours préparatoire.

(2 leçons de 15 minutes par jour.)

Les minuscules (écriture anglaise, écriture script facultative.)

....

##### II.- INSTRUCTIONS

(1923).

Ce n'est pas sur le chapitre de l'écriture que l'on constatera, entre l'ancien plan d'études et le nouveau, les plus grandes différences. Il en est cependant qui demandent explication.

Tout d'abord, on a prévu deux leçons d'écriture par jour au cours préparatoire. Comme la lecture, l'écriture est un outil scolaire dont l'enfant ne saurait se passer. Il ne peut faire aucun progrès tant qu'il n'a pas cet outil bien en main. Tant qu'il n'en possède pas parfaitement le mécanisme, il faut donc multiplier les exercices d'écriture.

Au surplus, on pourra combiner les leçons de lecture et les leçons d'écriture; les deux enseignements sont solidaires et il y a souvent intérêt à les donner simultanément.

Afin de graduer les exercices on se contentera *au cours préparatoire*, de faire connaître aux enfants les lettres minuscules. Il est inutile de charger la mémoire de plusieurs jeux de lettres différentes, d'autant que la nécessité de faire connaître à la fois les lettres manuscrites et les lettres imprimées complique déjà l'enseignement. Que notre écolier sache écrire sans hésitation, d'une manière imperturbable, les mots simples qu'il aura appris à lire sans hésitation, d'une manière imperturbable; que cette double acquisition soit si solide qu'elle soit définitive. Nous n'en demandons pas plus à un enfant de sept ans.

...

## LANGUE FRANÇAISE

- A. - **Récitation.**
- B. - **Vocabulaire,**
- C. - **Grammaire et Orthographe.**
- D. - **Elocution et Rédaction.**

...

### A. – RECITATION

#### I. - PROGRAMME

##### 1. Cours préparatoire.

Étude de courts poèmes simples bien choisis.

....

#### II. - INSTRUCTIONS

(1923).

On accordera plus d'importance, dès le cours préparatoire, aux exercices de récitation. Lorsqu'on visite une école, le regard est attiré, près de la chaire du maître, par le tableau, réglementairement affiché des morceaux de récitation appris pendant l'année scolaire. Mais il est rare que ce tableau soit très rempli. L'exercice de récitation est cependant l'un des meilleurs moyens d'enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours de notre langue. Il a, en outre, l'avantage de leur être agréable, si les morceaux sont, par leur nature et par leur taille, adaptés à leur âge. *Au cours préparatoire*, on leur fera apprendre, par audition, de courtes poésies, mais on exigera d'eux une prononciation distincte et une diction correcte. A partir du *cours élémentaire*, ils apprendront eux-mêmes, dans leurs livres de lecture, des poésies un peu moins brèves. *Au cours moyen*, la mémoire ayant moins besoin d'être aidée par le rythme, le programme, sans abandonner la poésie, prévoit des morceaux de prose. A tous les cours, il est recommandé de ne choisir, pour les confier à la mémoire des enfants, que les morceaux d'une indiscutable valeur. Toutefois, il serait difficile d'emprunter aux classiques tous les textes destinés à des enfants de neuf ans : La Fontaine lui-même n'a pas toujours pour leur esprit l'attrait et la portée que nous lui attribuons.

...

#### III. - REPARTITIONS

Nous proposons ci-dessous, pour chacun des cours de l'école primaire, une liste de vingt-cinq morceaux de récitation parmi lesquels les maîtres pourront choisir ceux qu'ils désirent faire étudier à leurs élèves. Il va de soi que ces listes n'ont rien d'exclusif et que chacun fera bien, au contraire, de se constituer, au fur et à mesure de ses lectures, un recueil personnel de textes de récitation. Tout au plus souhaitons-nous qu'on aperçoive ici l'indication d'une certaine orientation dans le choix des auteurs, conforme d'ailleurs aux instructions officielles qui ne veulent « que des morceaux d'une indiscutable valeur ».

Nous n'avons point cherché à établir un ordre, autre que celui de la difficulté croissante, dans les listes destinées aux trois premiers cours. Il appartiendra à chaque maître de choisir ses textes en accord soit avec

l'ordre des saisons, soit avec les centres d'intérêt prévus pour son enseignement du français. Par contre, dans la classe de fin d'études où les enfants doivent être modestement initiés à la connaissance des grands écrivains français, nous avons suivi l'ordre chronologique.

Au cours préparatoire, l'étude des textes ne pourra se faire que par audition. Dans tous les autres cours, on se servira de la mémoire visuelle, en faisant lire la récitation au tableau ou dans le livre. Il serait même excellent de faire copier les textes, avec le plus grand soin, et en les illustrant, sur un cahier spécial, solidement cartonné, que l'élève garderait durant toute sa scolarité.

Une bonne diction sera obtenue à deux conditions : que le maître en donne d'abord l'exemple le meilleur possible; que les élèves ensuite sachent leur récitation « par cœur ». Cette dernière condition ne sera réalisée que par des révisions fréquentes, au moins trimestrielles.

...

## **B.- VOCABULAIRE**

### **I. - PROGRAMME**

#### **1. Section préparatoire.**

*Exercices très simples de vocabulaire et d'élocution, au cours desquels on veillera très attentivement à la bonne prononciation.*

...

### **II. - INSTRUCTIONS**

**(1923).**

Le Conseil supérieur a tenu à graduer avec soin les exercices de vocabulaire: au *cours préparatoire*, ils ne doivent avoir trait qu'aux mots les plus simples de la langue usuelle, à des mots qui désignent des objets ou des êtres parfaitement connus des élèves. Au *cours élémentaire*, où la lecture permet déjà d'élargir l'horizon de l'enfant, ils portent sur les mots des textes placés sous ses yeux. Au *cours moyen*, on commence à lui faire sentir les nuances qui séparent des expressions en apparence synonymes; on commence aussi à grouper les mots de manière à lui faire comprendre leur filiation.

...

### **III. - REPARTITIONS**

*Au cours préparatoire et au cours élémentaire, c'est surtout à l'occasion des leçons de lecture que le maître appellera l'attention des enfants sur le sens, l'emploi et l'orthographe des mots. Aussi n'avons-nous pas cru nécessaire de prévoir pour ces deux cours une répartition systématique.*

...

## **C. – GRAMMAIRE ET ORTHOGRAPHE**

### **I. -PROGRAMME**

#### **1. Cours préparatoire.**

Initiation à l'orthographe en liaison avec la lecture.

...

[ Pas de grammaire en CP]

...

## **D. ELOCUTION ET REDACTION**

### **I. - PROGRAMMES**

#### **1. Cours préparatoire.**

Courtes lectures faites par le maître, écoutées et reproduites par les enfants.