

## Rectificatif au compte-rendu de Jean-Paul Brighelli

Jean-Paul Brighelli doit être remercié pour la promptitude avec laquelle il a rendu compte de la réunion du 7 novembre. Cependant, comme le blog *Bonnet d'âne* est public et à cause de la présence de plusieurs inexactitudes, je dois faire quelques mises au point afin qu'on ne se méprenne pas sur les positions que je soutiens. Comme mon intervention a été écourtée pour des raisons protocolaires, j'en profiterai à l'occasion pour préciser mes positions.

D'abord, j'ai présenté mon intervention comme éléments de réponse à la question importante posée par Catherine Kinzler - et à laquelle personne, à ma connaissance, n'a répondu - « *Si tout a été dit il y a déjà quinze ou vingt ans sans que cela n'entraîne de blocage de la dégradation de l'école, qu'y a-t-il de nouveau aujourd'hui qui permettrait d'inverser cette logique ?* » (Je ne garantis pas la formulation exacte de la question.).

Je reviens donc sur le passage suivant : Jean-Paul Brighelli écrit « *Michel Delord s'inquiéta de savoir si la réforme projetée par le ministre serait vraiment appliquée, et appuya l'idée de passer par l'opinion publique. Il revint sur la nécessité de poser (comme on écrit la solution d'un problème) les programmes à venir, \* mais d'établir d'abord des programmes intermédiaires \* (C'est moi qui souligne, M.D.), qui tiennent compte de l'état réel des élèves. Le premier, il aborda la question des redoublements, en termes de poids économique d'abord, pour conclure que s'il ne fallait pas s'interdire les redoublements, il ne fallait pas non plus s'interdire de faire sauter une classe à un élève : le système doit aller dans les deux sens.* »

\*

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

J'ai avancé les éléments suivants :

- Un redressement réel, une refonte de l'école se jouent sur plusieurs décennies (La perspective du GRIP est au moins à 10/20 ans). Aucun gouvernement - et *a fortiori* aucun ministre - ne peut être assuré d'une telle longévité.
- Sur une longue durée et au cas où ils seraient capables de rompre avec une tradition au moins quarantenaire<sup>1</sup>, les divers pouvoirs politiques successifs peuvent être amenés à prendre des décisions négatives pour la réforme générale de l'école<sup>2</sup>.
- Pour tout un temps que nous ne pouvons déterminer, tout pouvoir - même éventuellement animé des meilleures intentions -, ne peut garantir que l'appareil scolaire actuel ne transformera pas même d'excellents textes de programmes et d'orientations en une réforme lamentable.
- Sous l'influence de l'enseignement délabré suivi par une bonne partie des enseignants actuels qui ont une formation disciplinaire insuffisante, une réforme générale de l'enseignement ne pourra atteindre un niveau d'enseignement suffisant avant de nombreuses années. De plus des réformes de l'ensemble du système pensées comme des succès possibles immédiats conduiront à abaisser le niveau des programmes parce qu'une fraction non négligeable des enseignants ne maîtrise pas les connaissances disciplinaires nécessaires.

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

- que soient nettement distinguées deux choses qui peuvent certes entretenir des rapports mais sont nullement identiques et peuvent même être contradictoires : d'une part, la réforme générale de l'école conduite par le pouvoir politique et, d'autre part les « réformes » sous forme d'expérimentations qui ont un caractère dérogatoire et, en particulier la réforme représentée par l'expérimentation SLECC+.
- que, au vu des limitations - possibles et mêmes probables - d'une réforme générale de l'école notées *supra*, l'expérimentation SLECC soit considérée avant tout comme la mise en place d'un modèle de référence, qui doit perdurer en étant le plus indépendant possible des limitations des pouvoirs politiques et des limitations de l'appareil scolaire, ce qui lui permet de ne pas avoir à essayer de s'adapter au niveau moyen forcément bas de l'école à un moment donné.

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

<sup>1</sup> Remarque : il faudrait bien sûr aussi penser correctement ce que nous faisons, c'est-à-dire autrement que sous la forme de l'opposition constructivisme / républicanisme, et comprendre quel a été le poids du « retard français » par rapport au taylorisme américain. Rappelons, pour une réflexion ultérieure, deux points qui semblent complètement méconnus en France :

- le « culte de l'efficacité » est attaché dès les années 1920 à Dewey,
- sans parler de R. Hofstadter, E.D. Hirsch explique bien que l'anti-intellectualisme (« *History is bunk.* »), que partage également Dewey, est un des piliers de l'obscurantisme scolaire américain.

<sup>2</sup> Que ce soit « sous la pression des faits » ou par volonté politique délibérée est secondaire mais n'est pas indifférent sauf si l'on se place d'un point de vue strictement pragmatique.

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

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

- a) être capable d'effectuer de manière autonome tout le travail qui part de l'élaboration des programmes à leur mise en place pratique sous forme de progressions, de cours et de manuels (C'est le 'P' de GRIP puisque la définition de programmes est le préalable à la rédaction de progressions et de cours : tout manuel sérieux est toujours conforme à un programme)
- b) regrouper en son sein, pour accomplir le travail énoncé *supra*
  - i) des enseignants et des spécialistes de toutes les matières
  - ii) tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université

\*

**2) « Michel Delord revint sur la nécessité de poser [...] les programmes à venir, mais d'établir d'abord des programmes intermédiaires, qui tiennent compte de l'état réel des élèves. »**

Comme le note JPB *supra* dans son CR, c'est Pedro Cordoba qui le premier a parlé de la nécessité de programmes transitoires dans le secondaire en disant qu'il ne fallait pas prendre modèle sur le primaire: « *Pedro Cordoba a clairement expliqué que si l'on peut, en Primaire, élaborer tout de suite des programmes entièrement nouveaux une telle option n'était pas possible dans le Secondaire, où il faudra, dans un premier temps, gérer l'existant, et concevoir des programmes intermédiaires, des cotes mal taillées susceptibles de prendre en compte les difficultés réelles des élèves, et non des programmes utopiques qui ré-imposeraient la dissertation à des élèves qui ont perdu l'habitude de rédiger.* »

Or, je suis intervenu pour dire explicitement que je n'étais pas du tout d'accord avec l'affirmation de Pedro reprise d'ailleurs par JPB dans son intervention.

En effet la justification donnée par Pedro pour prendre pour le secondaire une position opposée à celle du primaire est que, dans le cas du secondaire, il faudrait « *gérer l'existant* » et concevoir des programmes intermédiaires -« *des cotes mal taillées susceptibles de prendre en compte les difficultés réelles des élèves* »-, problème qui n'est pas censé exister en primaire.

Or sur ce point, il n'y a pas de différence de nature - même s'il peut y avoir des différences de degré - entre le primaire et le secondaire. Nous avons exactement le même type de situation en primaire dans le cas d'un instituteur SLECC prenant à un niveau des élèves n'ayant pas fait SLECC auparavant. La difficulté en primaire sera la plus forte pour des élèves de CM2 qui n'ont pas suivi les programmes SLECC prévus de la GS au CM1<sup>3</sup>. Il ne s'agit pas d'un cas d'école imaginé car actuellement aucun CM2 déclaré SLECC ne fait complètement les programmes SLECC et il est impossible qu'il en soit autrement tant que les élèves de CM2 n'auront pas suivi un cursus SLECC complet. Et cependant nous - SLECC - n'avons pas besoin de programmes intermédiaires et c'est une situation tout à fait comprise par les parents des écoles où nous travaillons.

Ce qui est nécessaire, quel que soit le niveau, est donc, \* *en premier lieu* \*, l'écriture de programmes qui ne seront certes pas applicables immédiatement mais qui donnent le cap à suivre. En l'absence de ces programmes *idéaux*, un programme transitoire sera obligatoirement considéré comme une fin en soi.

Cela dit, il reste à poser la question de la nécessité de programmes transitoires, non pas comme je le pose dans le cadre de SLECC où nous maîtrisons l'ensemble du processus, mais dans le cadre de la réforme générale de l'école et il me semble justement qu'il faut être encore plus prudent sur ce terrain.

En ce sens, le reproche de fond que l'on peut faire actuellement aux programmes proposés par SLL - outre le désaccord que l'on peut avoir sur leur contenus intrinsèques - n'est pas d'être des programmes *idéaux* qui ne tiennent pas compte du « niveau actuel » des élèves mais d'avoir été écrit sans s'occuper des prérequis aux programmes de seconde, c'est-à-dire les programmes précédents de collège et de primaire en français<sup>4</sup> (ainsi que dans les autres matières).

\*

<sup>3</sup> Ce point est même abordé dans le contrat SLECC qui lie depuis 2005 le GRIP à la DGESCO.

<sup>4</sup> Cf. ma contribution au blog de J.-P. Brighelli le 28 juillet [http://michel.delord.free.fr/blog\\_jpb-28juillet2007.pdf](http://michel.delord.free.fr/blog_jpb-28juillet2007.pdf)

3) « *Le premier, il aborda la question des redoublements, en termes de poids économique d'abord, pour conclure que s'il ne fallait pas s'interdire les redoublements, il ne fallait pas non plus s'interdire de faire sauter une classe à un élève : le système doit aller dans les deux sens.* »

a) La première chose que j'ai dite est une position de principe : « *On ne passe dans une classe que si l'on a la possibilité d'en suivre un enseignement avec profit* », expression, je crois, de Gabriel Compayré qui n'aurait dû rien perdre de sa valeur. J'ai effectivement dit que, dans la question des redoublements avait TOUJOURS dominé « le poids de Bercy », c'est-à-dire que les arguments pédagogiques employés contre les redoublements n'étaient que des prétextes que (se) donnaient les gestionnaires pour réaliser des économies sur la « gestion des flux ». En 30 ans, je n'ai pas vu un seul raisonnement statistique ou sociologique sérieux qui permette de condamner les redoublements. Il faudra y revenir ; voici en attendant l'adresse d'un texte très court « *Note technique : le redoublement* »<sup>5</sup>, qui, bien que vieux de plus de quatre ans, donne quelques axes intéressants d'analyse.

Un exemple ancien<sup>6</sup> de ce « poids de Bercy » significatif d'une époque où il n'y avait pas l'onctuosité de sciences de l'éducation pour justifier les redoublements et où l'on annonçait franchement la couleur sans chercher de justifications pédagogiques : le communiqué du conseil des ministres du 16 Janvier 1974 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 remarquerez que la plaie majeure n'est ni la méthode idéo-visuelle de lecture, ni les mathématiques modernes en CP qui font rage à cette époque mais ... le redoublement, critique qui ne pouvait que rallier, en les mettant au moins sous une ombre protectrice, les partisans des méthodes idéo-visuelles de lecture et des mathématiques modernes en CP.

b) La question de fond est d'échapper à la problématique - d'orientation gestionnaire - qui centre et en fait décentre la question de l'organisation pédagogique en l'attaquant unilatéralement sous l'angle du redoublement.

c) Une fois que les programmes sont définis et que l'on n'a plus de précepteur, c'est-à-dire que l'on fait un enseignement non individuel, la question centrale est de déterminer l'organisation pédagogique qui a le plus de souplesse pour s'adapter aux parcours individuels des élèves. C'est en ce sens que le GRIP propose une organisation scolaire en cours de 2 ans (CP1/2, CE1/2, CM1/2, CS1/2<sup>7</sup>) qui comporte des programmes non pas d'année en année mais sur deux ans, la première année couvrant en gros entre 2/3 et 3/4 les programmes sur deux ans, système qui semble permettre à la fois le saut de classe (Il est, à mon sens, impossible d'organiser un saut de classe sans pertes dans un système où les programmes sont définis par année, y compris en faisant des révisions que nous prévoyons de toutes les façons.) et des redoublements profitables. Voir pour une présentation brève de la chose « *Organisation de la scolarité et programmes en primaire* »<sup>8</sup>. Donc nous n'avons pas de position sur le redoublement ou le saut de classe \* en général \*, c'est-à-dire hors d'une organisation pédagogique qui les rend profitables à l'élève, ce qui n'est ni le cas du système des cycles (pensé exclusivement pour éviter les redoublements<sup>9</sup>) ni celui par année simple.

Le 12 novembre 2007  
Michel Delord

Pour ceux qui préféreraient lire le CR de la réunion de mardi écrit par Jean-paul Brighelli en un seul fichier

<http://michel.delord.free.fr/CR-071107.doc>

Le texte supra est à <http://michel.delord.free.fr/rectif-071107.pdf>

<sup>5</sup> <http://michel.delord.free.fr/redoub.pdf>

<sup>6</sup> Mais on peut en trouver de plus anciens, et « fondateurs » dès les années 50, c'est-à-dire l'époque où a commencé la hantise de l'« explosion scolaire ». Cf. <http://michel.delord.free.fr/banff.pdf>

<sup>7</sup> Il faudra revenir sur le CS1/2 en indiquant bien, pour le moment, que cette formulation vise essentiellement les contenus d'enseignement et la délimitation du primaire et du secondaire et non pas le fait de savoir si l'élève est présent physiquement à l'école primaire ou au collège (En Italie, par exemple, les élèves d'âge sixième en France sont physiquement en primaire.)

<sup>8</sup> <http://michel.delord.free.fr/scolarprim.pdf>

<sup>9</sup> Philippe Perrenoud vend la mèche en 1998 « *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.* » [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)