Marc Le Bris

L'école primaire : les origines de l'échec scolaire

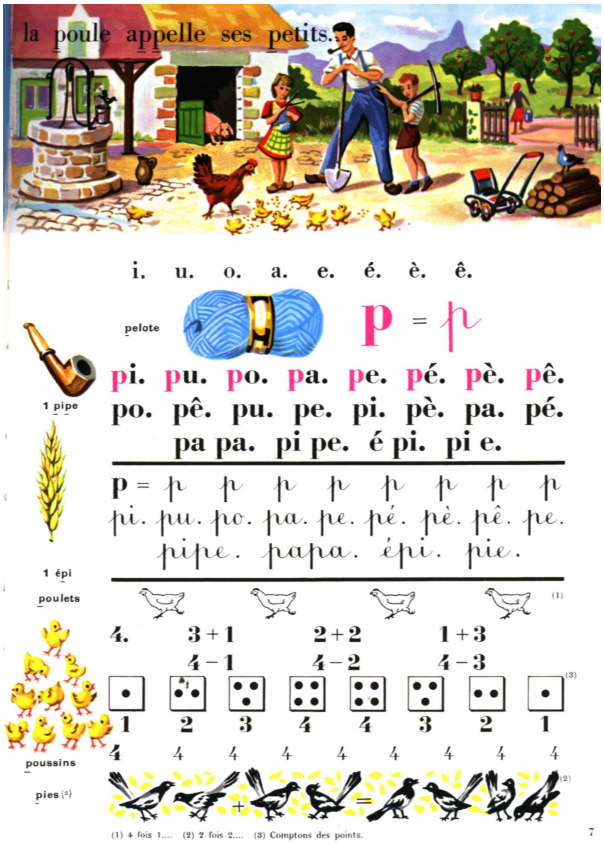
Je voudrais rendre hommage à toutes ces personnes qui, comme des phares dans le brouillard, ont su nous montrer la direction et ont commencé à tenter de sauver l'école de la faillite dans laquelle elle se trouve. En particulier, parmi ces précurseurs, et sans trop sombrer dans l'émotion, je voudrais dire publiquement l'amitié ancienne que j'ai pour vous, Madame Lurçat, les remerciements que des enseignants comme nous vous doivent et le respect que nous avons pour votre travail.

Ce qui se passe en France depuis trente ans est extrêmement grave. Hier, les politiciens se sont agités pour je ne sais trop quel souci qu'ils ont actuellement d'un scandale (Clearstream). C'est un scandale de peu d'importance, non pas que je ne m'intéresse pas à ces choses, mais le vrai, profond, et le plus grave scandale que notre pays ait connu au XXème siècle est le scandale de la destruction de l'Instruction Publique par le travail de sape mené sur l'enfance dans l'actuelle Education Nationale. Nous ne nous rendons pas bien compte à quel point les conséquences seront graves pour les individus, pour les familles et pour la société dans son ensemble. Nous sommes en train de laisser détricoter le tissu social de notre pays, qui a été l'un des pays phares du monde, et qui ne le sera plus.
Ce que je vais expliquer est technique, pédagogique, mais surtout pas idéologique, ni même politique : il n'y a pas de méthode de lecture de gauche ou de droite, il y a des méthodes de lecture qui marchent, et d'autres qui marchent moins bien. Nous allons assister à la disparition de notre civilisation, du simple fait que l'Education Nationale moderne a tenté d'insérer le Bien et le Mal dans la pédagogie : les méthodes de lecture alphabétiques seraient de droite, les méthodes globales de gauche ! Alors regardons les faits plutôt que les propagandes. Ce qui a été appliqué à la fondamentale lecture ressemble beaucoup à ce qui s'est déroulé dans les autres domaines. Il n'y a pas que la méthode de lecture qui a été assassinée par les trente ans de pédagogisme, mais aussi les autres matières. Je vais tenter de résumer ce qui s'est passé depuis trente ans, en abordant l'enseignement de la lecture, puis l'enseignement du calcul et, finalement, celui de la grammaire.

☙ Lecture ❧

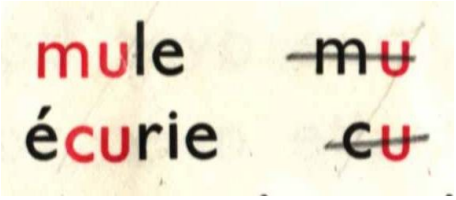
A tout seigneur tout honneur, je commencerai par la « Méthode Boscher ». Editée en 1905, plusieurs fois rééditée, vendue actuellement à 100 000 exemplaire par an, en para scolaire et interdite de fait dans les classes, la « méthode Boscher » est une méthode alphabétique. Elle est basée sur l'alphabet, qu'elle apprend aux élèves lettre à lettre. Puis elle leur apprend à associer les lettres en syllabes. La seconde méthode dont je vous parlerai, *Daniel et Valérie,* est une méthode dite « mixte ». La troisième est une méthode globale à caractère phonétique, de la période Foucambert. La quatrième provient d'un manuel tout à fait actuel, appelé *Crocolivre*, produit par M. Gombert, professeur à l'IUFM de Rennes, celui-là même qui a ouvert la conférence sur la lecture alphabétique devant les inspecteurs, en mars 2006. Le Ministre a organisé une conférence pour imposer la méthode alphabétique à ses inspecteurs, et celui qui a ouvert la conférence est l'auteur de ce livre-là, qui a demandé, en substance de ne pas crier haro sur les manuels actuels, alphabétiques, malgré les apparences. Notre pays va disparaître pour avoir eu des Ministres qui ne savent pas à qui ils parlent, qui ne connaissent pas assez précisément la question, et qui ne savent pas que presque tous les hommes qui sont sous leurs ordres sont en fait les ennemis de ce qu'ils proposent. Et finalement, pour montrer que la roue tourne, je parlerai de l'une des dernières méthodes de lecture éditées, *Lire avec Léo et Léa*, proposée d'abord de la main à la main par des militants, des orthophonistes de Manosque, puis reprise par l'éditeur *Belin* ; mais celui-ci vient de distribuer des spécimen à toutes les écoles pour préparer la rentrée ; figurez-vous qu'ils n'ont pas distribué *Lire avec Léo et Léa*, mais une nouvelle méthode qu'ils viennent de publier, monstrueusement globale.

Quels sont les principes de la méthode alphabétique ? Partons d'une caricature. Quand j'étais à l'Ecole Normale (c'était encore l'Ecole Normale mais son état était déjà très détérioré), si quelqu'un prononçait "*Méthode Boscher*", il provoquait le rire de tout le public captif de jeunes maîtres. La méthode est très simple. La page ci-contre traite de la première consonne étudiée, le "p", que l'on peut prononcer "peu" ou "pé", cela dépend des instituteurs. A ce stade, les élèves connaissent déjà les voyelles "i", "u", "o" et "a". La méthode donne aux enfants les éléments de départ, les lettres, que l'on va associer entre elles. Le manuel leur propose ici un petit dessin - une pelote de laine - qui les aide à se rappeler le bruit du "p". Puis elle ppropose une lignede « P » en écriture manuscrite. La méthode Boscher est aussi une méthode où l'élève écrit. Madame Lurçat le rappelait tout à l'heure, le XIXème siècle a établi que l'apprentissage de la lecture était plus efficace lorsque l'on apprenait à écrire et à lire simultanément.

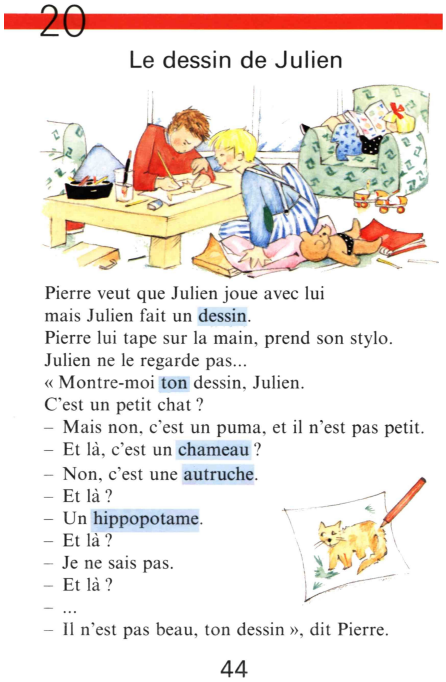


Un peu avant que Guizot n'installe l'école, qui deviendra obligatoire sous Jules Ferry, l'enseignement était payant, et la famille achetait des services. On achetait « le lire », « l'écrire », et « le compter » séparément. Dans les *curriculum vitae* de l'époque, apparaissait la mention « sachant lire, écrire et compter », qui signifiait que les parents avaient financé les trois valences de l'école primaire. Dans un tel cadre, la simultanéité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne se posait pas. La IIIème République a décidé tout de suite que les trois options « lire, écrire, compter » s'appliqueraient à l'enseignement de masse qu'elle réorganisait. Certaines classes ont continué à apprendre à lire puis à écrire, et d'autres ont enseigné les deux ensemble : cette dernière approche s'est avérée meilleure, plus rapide et plus sûre. La première pédagogie de masse a établi par la pratique qu'une véritable méthode doit être une méthode d'écriture-lecture plutôt qu'une simple méthode de lecture. La méthode de *Mathurin Boscher* est de ce type ; on y voit le geste cursif de tracé du "p", que le maître fait écrire à ses élèves, à la plume Sergent Major et en tirant la langue. A partir de là, quand on a écrit, lu, appris le nom de la lettre "p", on apprend à l'associer avec les autres éléments que sont les voyelles. La mécanique syllabique, "pa", "pe", "pi", "po", "pu", est lue, et écrite dans des dictées de syllabes ... La méthode part de la lettre, élément de base, qu'on assemble en syllabes, syllabes qu'on assemblera en mots : c'est effectivement cette approche synthétique que M. Foucambert voulait détruire. Au passage, la méthode *Boscher* n'est pas simplement une méthode de lecture. Elle s'appelle *La Journée des tout petits* . La méthode s'intéresse autant au calcul qu'à la lecture et à l'écriture, la trilogie de l'école républicaine des origines. *Mathurin Boscher* a simplement élargi le principe de simultanéité des enseignements en proposant d'apprendre à lire, à écrire et à compter, tout ensemble. Le livre de Mathurin Boscher est une sorte de livre unique d'élève débutant. Un exemple très clair de ce qui se pratiquait dans la première moitié du XXème siècle.

Quand j'arrive à l'Ecole Normale en 1975, la méthode *Daniel et Valérie*, très répandue dans les classes, est ce qu'on appelle une méthode mixte. Voici la 4e leçon, qui aborde le son "u". A ce stade, les élèves ne connaissent en fait que les voyelles "e", "o" et "i", mais pas encore la lettre "a". La méthode mixte se veut à la fois syllabique et globale, en opposition avec les méthodes purement globales qui avaient défrayé la chronique juste avant guerre et dans les années soixante, plus ou moins selon les régions, les inspecteurs, et les circonstances. La remarque principale que je formulerai est celle-ci : cette méthode n'hésite absolument plus à proposer à l'élève des lettres qu'il ne connaît pas. Il est évident qu'un élève ne connaissant que "e", "o" et "i", ne peut lire ni "mule", ni "écurie", ni "une"... Il apprend donc à la fois des mots entiers et l'appariement des consonnes et des voyelles, comme on le voit ci-contre. La démarche est inversée. La méthode propose à l'élève débutant des mots qu'il doit reconnaître sans les lire. Il repère l'endroit où le son qui l'intéresse a été écrit, il l'extrait, et il doit déduire et construire lui-même sa lecture grâce à cette observation. Ainsi, en observant "mule", il en tire "mu", et de "mu", il tire "u", et à ce moment-là, il commence à écrire "u". Et c'est par ses propres déductions qu'il fabrique finalement l'alphabet. Cette méthode par déductions successives est analytique. L'élève part du tout, il décompose, et il en déduit finalement l'alphabet et son fonctionnement.

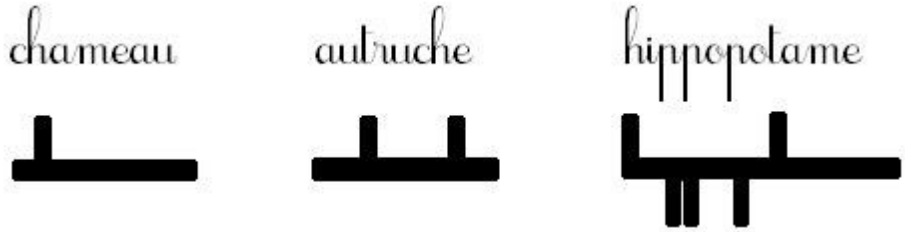


J'ai sauvé ce livre de l'humidité de la cave de mon école quand j'y suis arrivé. Voyez ci-dessous, j'ai agrandi le "mu" et le "cu" qui sont en fait les deux seules syllabes artificielles proposées dans cette leçon ; elles ont été barrées, non pas par un coquin du fond de la classe, mais par la maîtresse elle-même, qui en a donné l'ordre, comme dans ce film où le professeur demande aux élèves de déchirer les pages écrites par l'un de ses collègues dans un livre. Je n'aime pas qu'on déchire les livres. La maîtresse a demandé de barrer ces syllabes-là parce qu'elles sont « artificielles » et représentent à ce moment-là – nous sommes en 1970/1975 – l'ennemi de toutes les Ecoles Normales et de toute l'Education Nationale. Il ne faut pas faire de « b-a-ba » qui empêche les enfants de comprendre ce qu'ils lisent, qui empêche « *d'aller au sens* ». Ce ne sont pas mes mots, ce sont les leurs. Ces deux syllabes "mu "et "cu" étaient la seule étape de la méthode où apparaissait le principe alphabétique : « Barrez-les », a demandé la maîtresse consciencieuse.

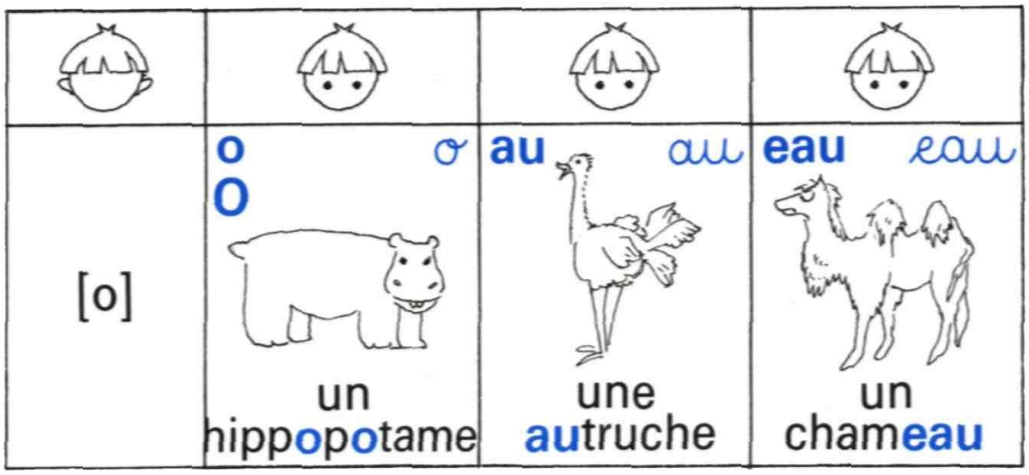


Voici un avatar des méthodes prônées par Monsieur Foucambert, très vite rendues obligatoires. C'est une méthode dite phonétique : *Au fil des mots*. Il s'agit encore d'un texte que les enfants ne savent pas lire seuls, puisqu'ils ne connaissent pas tous les mots. L'image ci-contre montre l'apprentissage du son "o" dans le cursus des élèves du CP. Quel en est le principe ? Les enfants disposent d'un texte qu'ils ne savent pas lire, que le maître leur lit ou qu'ils lisent de mémoire et apprennent

quelquefois par coeur. Dans ce texte, certains mots sont mis en évidence par ce qu'on appelle des étiquettes. L'étiquette « fait » la méthode globale, puisque l'étiquette privilégie le mot : les élèves commencent à écrire, non pas avec des lettres, mais avec des mots écrits sur des étiquettes rangées dans une boîte d'allumettes. Ils écrivent tout de suite de petites phrases avec des mots, et non pas des mots avec des lettres. Ce fonctionnement est caractéristique des méthodes globales, ou de celles qui se disent mixtes, mais qui sont en fait globales. Comme vous allez le voir, il n'y a que deux systèmes, et il faut savoir choisir à un moment donné dans quel système on travaille. Ici, pour étudier le son "o", l'auteur a mis en exergue, par des étiquettes bleu ciel, des mots comprenant le son "o" : « chameau, autruche, hippopotame », que les enfants doivent savoir reconnaître sans identifier les lettres.



Pour les aider à distinguer ces mots, la méthode leur propose des « silhouettes de mots ». J'attribue cette remarquable invention à Madame Charmeux[1], l'une des collègues de Monsieur Foucambert. Ce sont bien ces silhouettes de mots qui doivent permettre à l'enfant de distinguer le mot « chameau » du mot « autruche »; essayez donc de distinguer « câlin » de « silex » à l'aide de ce merveilleux système. Par la silhouette générale du mot, et quelques indices externes, c'est-à-dire en fait par ce qui n'y est pas discriminant, on va tenter de faire discriminer les mots dans l'absolu. Une fois ces mots reconnus par cœur, l'élève pourra comparer lui-même « chameau », « hippopotame » et « autruche » , et en tirer des conclusions sur les différentes façons d'écrire le son "o". Il cherchera lui-même la place du son "o" dans tous les mots qu'il reconnaît, dont il a mémorisé globalement la prononciation, rien qu'en regardant leur longueur, ou les lettres qui dépassent, ou leur forme générale. Et il en déduira qu'on peut écrire le son "o" de trois façons différentes:



Le petit bonhomme aux oreilles décollées signifie "j'entends", celui aux yeux en bouton de bottine, « je vois ». Le symbole « [o] » appartient à l'alphabet phonétique. Cette méthode, sans y réfléchir plus avant, impose ainsi l'alphabet phonétique international aux élèves de CP dans le but de leur faire découvrir l'alphabet usuel. Effarant. Puis ceux-ci doivent repérer par eux-mêmes que le son « [o] » au début du mot « autruche » est écrit avec les deux lettres "au", qu'au milieu du mot « hippopotame » il est écrit avec la lettre "o" et que dans « chameau » il l'est avec les lettres "eau". Ce travail de recherche autonome est censé leur apprendre à lire.

1 En réalité, elle s'est contenté de ramener cette idée saugrenue des USA : les « word patterns ».

Comme dans toutes les théories, surtout idéologiques, il y des purs, des parfaits. Mon professeur à l'Ecole Normale, Gilbert Turcot, nous expliquait que ce manuel était presque une trahison de la théorie, puisqu'il existe en fait plus de douze façons de transcrire le son "o" en français : comme "op" dans "trop", "ot" dans "trot", ou encore "aux" dans "canaux", etc… Comparons au passage avec la méthode *Boscher* mentionnée tout à l'heure : on apprenait la lettre "p", on partait donc d'UNE lettre écrite, et on lui attribuait UN son. Bien sûr, la lettre "p" permet parfois de transcrire le son "f...", comme dans "pharmacie", mais le manuel ne propose les exceptions que plus tard dans l'année. D'abord, on inculquait des choses simples, à des enfants qui ont des fonctionnements intellectuels d'enfants. On ne leur apprenait qu'une chose par jour. Et, en plus, on la leur redemandait le lendemain. Si l'on n'y revient pas tous les jours, rien n'est acquis. Ici, non seulement les élèves subissent l'alphabet phonétique mais, en plus, pour LE son du jour ils ont sept ou huit graphies à mémoriser. C'est-à-dire que le simple fait de partir du son pour trouver comment on l'écrit, plutôt que d'une lettre écrite et d'apprendre le bruit qu'elle fait, entraîne la mémorisation quotidienne de sept ou huit graphies différentes. Tandis que lorsqu'on partait d'une lettre et qu'on donnait son bruit dominant, il n'y avait qu'une seule chose à mémoriser. S'il y a quelque chose qu'un instituteur digne de ce nom doit pouvoir dire tout de suite, c'est « à une chose une chose », « à une lettre un son », mais surtout pas « à un son huit graphies différentes ». Ce fait à lui seul est tout simplement rédhibitoire. Cela ne fonctionne pas, nos élèves sont petits, et on ne peut pas à ce point faire fi de la réalité enfantine.

Lorsque l'actuel Ministre de l'Education Nationale a décidé de rendre obligatoire la méthode alphabétique, il y a eu un tollé des directions syndicales, d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, et de fonctionnaires appartenant à l'administration d'autorité de l'Education Nationale. Tous ces gens qui n'ont pas de classe ont protesté : « *Il n'y a jamais eu de méthode globale* ! ». Mais il y a eu les silhouettes de mots. Oseront-ils prétendre que ces stupides silhouettes ne sont pas globales ? Certains de mes collègues sont allés jusqu'à fabriquer un alphabet informatique, une police de caractères « silhouettes » permettant, en tapant un texte au clavier, de l'écrire directement en silhouettes, pour pouvoir les proposer à des élèves de CP et de Grande Section. Leurs prénoms sont transcrits en silhouettes, et chaque élève doit retrouver dans cette liste de petits vers de terre, quel est celui qui représente le sien. Il semble que cela soit un progrès phénoménal ; proposé par des gens qui entendent sauver l'humanité des gouffres vers lesquels, sans eux, elle se précipite. M. Foucambert et Mme Charmeux ont été les responsables – très autoritaires - , de l'apprentissage de la lecture dans l'Education Nationale. Ils ont imposé ces devinettes et ces silhouettes partout ! Et les cadres administratifs et syndicaux de l'Education Nationale osent nous dire aujourd'hui qu'il n'y a jamais eu de méthode globale !

Il n'y a pas beaucoup de régimes politiques qui pratiquent le déni historique et qui refusent de regarder la réalité en face. Eh bien, dans l'Education Nationale, je pense qu'il y a un régime politique. Ce n'est qu'une opinion personnelle. Mais, historiquement, je n'aime pas que des fonctionnaires aient à défendre une idéologie.

Cette méthode globale, effectivement obligatoire depuis trente ans, est un recul culturel historique. En y regardant de plus près, ce n'est pas seulement de quelques siècles que nous avons reculé. Pour écrire, les Egyptiens utilisaient une symbolique immédiate : pour écrire un oeil ou le regard, ils dessinaient un œil. Un écriture pictographique : un mot, un signe. Les milliers de signes d'une telle écriture étant très longs à apprendre, on en fait un métier - scribe -, parce qu'il fallait y passer toute sa vie.

Une combine un peu secrète se développa peu à peu entre scribes, qui permettait d'utiliser le premier son d'un symbole hiéroglyphique, avec le premier son d'un autre mis ensemble pour constituer phonétiquement un mot. Par exemple, pour faire le mot "râteau" - je ne pense pas qu'ils employaient le mot râteau, mais imaginons un mot qui se prononcerait "râteau" en égyptien -, le scribe écrivait le symbole du dieu *Râ* et le symbole du dieu *Thot* ; ainsi, le bruit du symbole du dieu *Râ* et le bruit du symbole du dieu *Thot* assemblés signifiaient "râteau" pour les initiés. Ils ont séparé leur écriture de son symbolisme, pour n'en plus utiliser que la phonétique. Cette procédure a été systématisée par la suite, pour arriver à ce que l'on appelle les écritures syllabiques, c'est-à-dire des écritures qui disposent d'un symbole par syllabe. Il fallait un symbole pour "ra", un pour "pa", un pour "ma", "ra", "re", "ri", "ro", "ru", etc... A chaque syllabe son symbole. Ce qui donne quelques centaines de symboles, au lieu de quelques milliers. Ce système est représenté historiquement, par exemple, par le linéaire B Mycénien.

Comme les langues sémites sont des langues consonantiques - où les consonnes ont beaucoup plus d'importance que, par exemple, en latin ou en grec - elles réduisent le nombre de symboles en utilisant une idée assez simple : au lieu de "ra", "re", "ri", "ro", "ru", elles emploient simplement "r[eu]", ce qui permet avec une seule graphie de laisser au lecteur le plaisir et le travail de deviner si ce son correspond à "ra", "re", "ri", "ro" ou "ru". Ceci n'est possible que parce que les prononciations des voyelles sont moins discriminantes que dans d'autres langues, d'où le fait qu'on les dise consonantiques. On arrive donc à une diminution du nombre de signes, c'est-à-dire à un alphabet qui a permis de produire l'un des textes fondateurs de nos civilisations, je veux dire l'Ancien Testament.

Les Grecs héritent de cette évolution culturelle. Ils partent du système le plus efficace, celui qui compte le moins de signes, et ils l'adaptent. Mais, en grec – comme en latin d'ailleurs – les déclinaisons et la structure de la langue font que les voyelles sont très discriminantes ; les Grecs sont donc obligés d'écrire le "a", parce que s'ils écrivaient "rt" pour dire "râteau", cela pourrait correspondre à d'autres mots, comme "rôti" au lieu de "râteau". Il est nécessaire d'écrire "r-â-t-o" en grec, alors qu'en hébreu, si l'on écrit "rt", il est beaucoup plus probable qu'il n'y corresponde qu'un seul mot. Les Grecs empruntent donc certaines des consonnes des langues sémitiques, et ils les transforment en voyelles. Ainsi le "r[eu]" et le "a" font "ra", et l'écriture devient enfin alphabétique, l'alphabet étant cet ensemble de signes qui représentent les atomes fondamentaux de la langue : les consonnes et les voyelles. Trois mille ans d'évolution de l'écriture, de travail de civilisation, pour arriver à ce que l'humanité puisse réduire l'écriture à ses éléments ultimes. A chaque fois d'ailleurs, la diminution du nombre de signes démocratise la lecture. La grande proportion de lecteurs est déjà remarquable chez les Hébreux, et va le devenir chez les Grecs et chez les Latins.

Trois mille ans ... Mais, depuis trente ans, le cours de l'histoire de l'écriture a changé. Il s'est bien passé quelque chose.

M. Foucambert était inspecteur en poste près de Saint-Brieuc et militant communiste, ou proche des communistes. Lorsque l'on lit ses textes, on s'aperçoit qu'il ne parle que de politique, que de sauver le prolétariat de la misère dans laquelle les vilains capitalistes en chapeau haut de forme veulent le plonger, par le biais de la méthode alphabétique. La méthode alphabétique aurait été inventée pour casser l'intelligence du peuple, pour qu'il ne puisse pas prendre le pouvoir. Ce que je vous dis là a l'air caricatural, mais consultez les textes de l'Association Française pour la Lecture, l'AFL; et ce sont ces gens-là qui ont décidé comment apprendre à lire à tous les petits Français depuis quasiment trente ans !

Prenons tout de même le temps de montrer une méthode de lecture récente (2002). Il s'agit de la première page de la première leçon du manuel *Crocolivre* de M. Gombert , qui a dit au Ministre que les manuels modernes n'étaient pas à jeter. Il est facile d'y reconnaître l'équivalent des étiquettes bleues dont j'ai parlé plus haut : « Dimitri », « Natacha » et « mamie » sont écrits en gras, et non plus désignés par de petites étiquettes bleues, mais le principe est le même. Les jeunes élèves vont étudier les mots « Dimitri », « Natacha » et « mamie » pour en tirer le son "a". Il s'agit toujours exactement du même principe, et cela fait trente ans que cela dure.

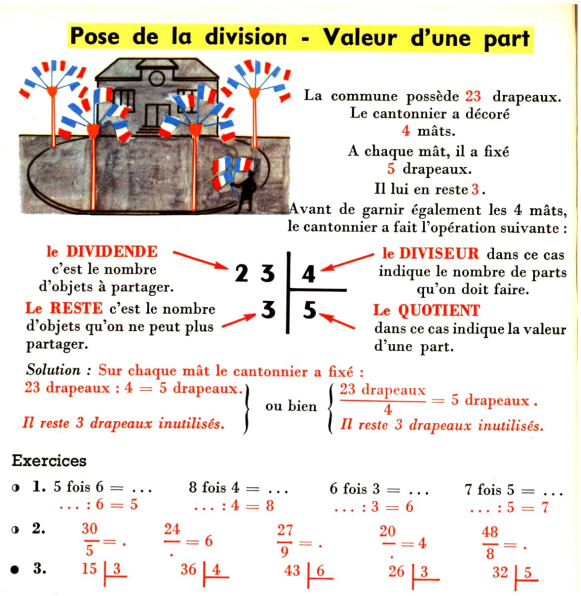
Lire avec Léo et Léa propose des associations alphabétiques qui forment des syllabes, "ap", "ip", "up", "pa", "pi", "pu", et puis, très vite, des textes à lire, très simples car seulement composés de lettres déjà connues des élèves. D'où le reproche de simplisme que l'on nous fait, à nous les « alphabétistes » (tenants de l'alphabet) : nos textes pour les lecteurs débutants sont limités – eh oui, quand on n'a que le "p", le "a", le "e" et le "i", on écrit "la pipe de papa", on ne lit pas l'Illiade et l'Odyssée tout de suite ... Contrairement à ce que propose M. Meirieu.

☙ Mathématiques ❧

Un peu de mathématiques à présent. Voici deux façons d'aborder la division. Autant la lecture a été le sujet d'un vaste débat, autant la division – pauvre division – a été l'objet depuis trente ans d'une bataille titanesque. Il est des responsables pédagogiques de l'Education

Nationale qui ont voulu à toute force éliminer l'apprentissage de la division du cursus scolaire. On me l'a expliqué en conférence pédagogique : la division est une opération bâtarde et lourde, fatigante, sans intérêt, inintelligente, qu'il faut éliminer du cursus scolaire ! « N'est-ce pas, chers amis instituteurs ! » nous a dit la formatrice. Le public était captif, et quand j'ai renâclé, on m'a dit : « Mais comment, Monsieur, voulez-vous descendre au tableau pour nous montrer comment on peut apprendre la division ? » A partir de ce moment-là, le consensus des « captifs » a commencé à se fêler.

La comparaison est simple. Voici, à gauche, une page du manuel *Ardiot-Wanauld-Budin* (1961) du cours de CE1 qui révise, en début d'année, la division apprise au CP. A droite, dans l'ouvrage *Objectif Calcul* (1998), apparaît la première division des élèves moderne, au milieu de leur année de CM1.



Pose de la division - Valeur d'une part

La commune possède 23 drapeaux. Le cantonnier a décoré 4 mâts. A chaque mât, il a fixé 5 drapeaux. Il lui en reste 3. Avant de garnir également les 4 mâts, le cantonnier a fait l'opération suivante :

le DIVIDENDE c'est le nombre d'objets à partager.

Le RESTE c'est le nombre d'objets qu'on ne peut plus partager.

23 | 4
3 | 5

le DIVISEUR dans ce cas indique le nombre de parts qu'on doit faire.

Le QUOTIENT dans ce cas indique la valeur d'une part.

Solution : Sur chaque mât le cantonnier a fixé : 23 drapeaux : 4 = 5 drapeaux. *Il reste 3 drapeaux inutilisés.* ou bien $\frac{23 \text{ drapeaux}}{4} = 5$ drapeaux. *Il reste 3 drapeaux inutilisés.*

Exercices

1. 5 fois 6 = ... : 6 = 5 — 8 fois 4 = ... : 4 = 8 — 6 fois 3 = ... : 3 = 6 — 7 fois 5 = ... : 5 = 7
2. $\frac{30}{5} = .$ — $\frac{24}{.} = 6$ — $\frac{27}{9} = .$ — $\frac{20}{.} = 4$ — $\frac{48}{8} = .$
3. 15 | 3 — 36 | 4 — 43 | 6 — 26 | 3 — 32 | 5

découverte

La légende raconte que, dans les grandes plaines de Russie, le terrible géant Tneitok était si grand qu'il ne pouvait se déplacer que par bonds de 24 verstes (verste : mesure russe qui vaut 1 km). Mais cela lui posait parfois quelques difficultés. Regarde :

Il se trouve à 5 940 verstes de son château. Va-t-il l'atteindre, et en combien de bonds ?

aide-mémoire

Il existe des **procédés divers** pour résoudre une **situation de division.**

EXEMPLE :

Pour trouver combien de fois 24 dans 650 :

Procédé n° 1.
On ne fait que des **multiplications.**

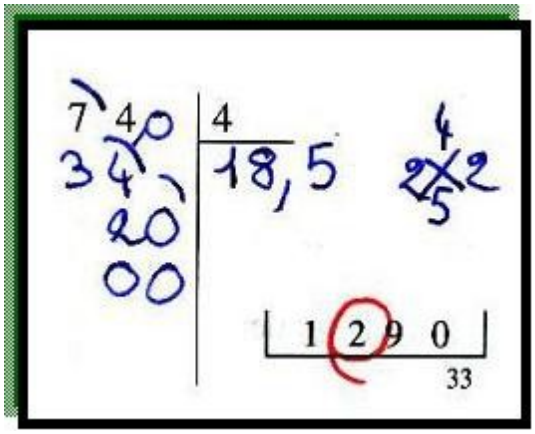
24 × 30 = 720 → 30 fois ; trop grand
24 × 20 = 480 → 20 fois ; trop petit
24 × 25 = 600 → 25 fois ; trop petit
24 × 28 = 672 → 28 fois ; trop grand
24 × 27 = 648 → **650 = (24 × 27) + 2**

Procédé n° 2.
On fait des **multiplications** et des **soustractions.**

650 − 24 → 1 fois 24 = 626 + − 48 → 2 fois 24 = 578 + − 96 → 4 fois 24 = 482 + − 192 → 8 fois 24 = 290 + − 192 → 8 fois 24 = 98 + − 96 → 4 fois 24 = 2 — 27 fois 24 → **27 fois 24, reste 2**

98

Quels sont les principes de ces manuels très différents ? En 1950, le manuel abordait les choses très simplement. « La division est un partage », définition approximative et incomplète, mais simple. Un partage. Les choses à apprendre sont inscrites dans de petits cadres jaunes : « *Diviser, c'est partager en parts égales. Je divise pour trouver la valeur d'une part. Le signe de la division est* : ». Puis le manuel propose une quantité d'exercices extrêmement simples, qui illustrent directement ce qui vient d'être montré : « *Quand je divise un ruban de 30 cm en 5 morceaux, ...* », etc... Plus loin encore on lit : « *Division – valeur d'une part / Division – Nombre de parts* ». Il a fallu que j'attende d'ouvrir ce livre-là pour que l'instituteur que je suis se rende compte qu'il y a deux sortes de divisions. Il y a celle qui calcule combien il y a de boutons sur chaque plaque, et il y a celle qui calcule combien il y a de plaques de huit boutons. Donc combien il y a de fois, et combien contient chaque part. Pour de vrais débutants qui abordent cette question, ce n'est pas anodin. Moi je l'ignorais. Une des caractéristiques de l'ancienne pédagogie est la définition des objets abstraits qui apparaissent dans l'environnement des enfants ; définitions compréhensibles et simples : « le dividende est le nombre d'objets à partager ».



Je viens de montrer l'apprentissage de la division au CP et auCE1 en 1950. Voici une l'évaluation de 6e de l'année dernière concernant la division. Ce que l'on contrôle à présent en 6e devrait nous permettre de savoir si ... le niveau des élèves monte. Cette division est celle d'une de mes élèves. Le code 2 signifie qu'elle "a faux", comme disent les enfants. Elle a vu tout de suite qu'en prolongeant après la virgule on "tomberait juste", comme ils disent entre eux. Et par conséquent, elle n'a pas fait une division entière avec un reste, mais elle l'a

prolongée après la virgule, parce qu'elle avait souvent eu l'occasion de le faire dans ma classe. Le résultat est juste mais on lui attribue un code 2, c'est-à-dire « faux » ; seul le code 1 est comptabilisé dans les statistiques de réussite. Ainsi, pour cette raison, cette élève n'a pas obtenu une très bonne note en mathématiques.

Une autre caractéristique de l'enseignement ancien était l'écriture des unités dans les opérations. Les réponses aux problèmes étaient rédigées en français avec des phrases complètes – ce que disait Laurent Lafforgue tout à l'heure. Je tiens énormément à ce que mes élèves rédigent les solutions en français, avec des phrases complètes. Les objets partagés apparaissent dans l'opération. Sur la page du manuel *Ardiot-Wanauld-Budin* montrée tout à l'heure,ce sont des drapeaux - bleu, blanc, rouge, de la fête nationale : « *23 drapeaux divisés par 4, cela fait 5 drapeaux* » sur chaque mât, et il reste 3 drapeaux. Le nombre 4 tout seul était considéré comme un nombre abstrait, et « 23 drapeaux » était considéré comme un nombre concret. Cette question était théorisée, discutée, en particulier dans le dictionnaire pédagogique de Buisson. Les anciens instituteurs n'étaient pas du tout des enseignants frustes, comme on voudrait nous le faire croire aujourd'hui.

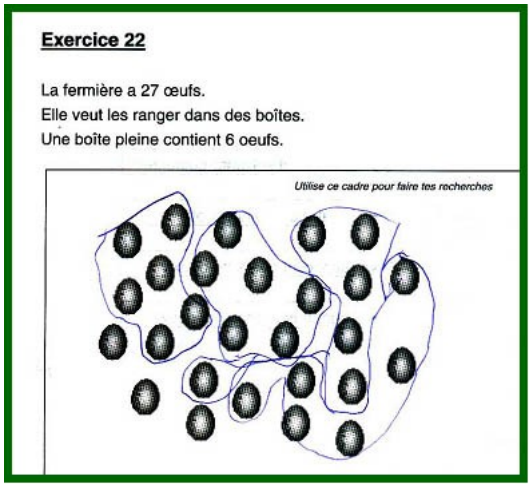
Aujourd'hui, justement, les choses ne se passent pas de la même façon. On propose à l'enfant une "situation-problème". C'est-à-dire une situation réelle de laquelle il ne peut sortir qu'en inventant l'objet abstrait nouveau qui lui permettra de passer à l'étape suivante. Sur la page du manuel *Objectif Calcul* de 1998 montrée tout à l'heure, un géant qui fait des pas de longueur fixe doit atteindre son château. Le problème n'est pas ridicule en soi, c'est un problème que je donnerais bien <u>après</u> ma leçon sur la division ; mais, à la page 98 de cet ouvrage de CM1, il s'agit de la première apparition de la division dans le cursus scolaire des élèves, et ils ne connaissent pas encore le mot "division", ils n'ont pas encore l'idée même de « division ». Ils doivent donc se débrouiller seuls pour trouver la solution, et c'est en concevant eux-mêmes cette solution qu'ils vont concevoir, presque accessoirement, l'idée de division. Par bonds de 24 verstes, comment va procéder notre géant? Les élèves se séparent en plusieurs groupes, et discutent ensemble pour essayer d'inventer une méthode qui leur permettra de trouver la réponse. En général, ils le font par soustractions successives (comme on peut le voir en bas à droite de la page) : une fois que le géant a fait un premier pas, on enlève 24 verstes, puis quand il fait un deuxième pas, on enlève encore 24 verstes, etc. Ainsi, par soustractions successives, il est vrai qu'on peut arriver au résultat. A ce moment-là, les élèves commencent à se chicaner, parce que, logiquement, l'un d'entre eux proteste : « Oui, mais on va y passer la nuit ». Alors, un autre propose d'enlever un paquet de 10 pas de 24 verstes... Cela est certes intéressant en soi. Ils sont en groupes et ils se chicanent sur la méthode à suivre ; et s'ils sortent de leur discussion mutuelle avec une théorie élaborée par eux-mêmes, en s'étant seulement disputés, en ayant fait que le meilleur ait gagné, et non pas le plus fort, alors ils auront élaboré non seulement la division par soustractions successives, mais encore la nécessité de prouver ce que l'on dit et la preuve que leur technique est la bonne. Je ne ris pas du tout. Ce que je viens d'énoncer là, ce sont les véritables objectifs de ceux qui proposent ces méthodes à nos élèves. Ce sont des objectifs démesurés, qui font complètement fi de la réalité enfantine.

Dans les manuels modernes, la multiplication est tout de suite présentée comme une opération commutative : on peut écrire indifféremment 8 x 5 = 40 ou 5 x 8 = 40. Tous les manuels modernes s'appliquent d'ailleurs à écrire tout aussi facilement 13 = 8+5 que 8+5 = 13, parce que l'on considère que les enfants manipulent le signe " = " (égal) dans tout son sens. Ce signe indique seulement, pour un enfant de six ou sept ans, l'endroit où il faut écrire le résultat de l'opération. Au début, dans la tête des enfants, ce n'est pas beaucoup plus, et c'est en pratiquant ce genre de travail un peu enfantin qu'ils vont finir par avoir l'idée que ce signe représente beaucoup plus. C'est d'ailleurs lorsque le maître leur interdira d'écrire 5+8 = 13 puis de rajouter encore 2 sur la même ligne (5+8=13 ... +2=15) que les élèves commenceront seulement à respecter l'une des règles de fonctionnement du signe "égal", à savoir "la même chose doit figurer de chaque côté ". Et c'est à force de pratique que cette notion va se construire. Mais aujourd'hui, ce n'est pas le cas, le signe "égal" est tout de suite supposé complètement connu.

Ainsi, les anciens instituteurs auraient été de profonds réactionnaires et peut-être même de fieffés imbéciles qui empêchaient leurs élèves d' « accéder au sens des opérations » en les pratiquant trop 'mécaniquement'? Ces anciens instituteurs pour qui j'ai respect et tendresse - qu'ils reçoivent mes remerciements, où qu'ils soient -, partageaient des drapeaux, et cela donnait des drapeaux ; ils expliquaient, pour multiplication et division, que « *lorsqu'on cherche des*

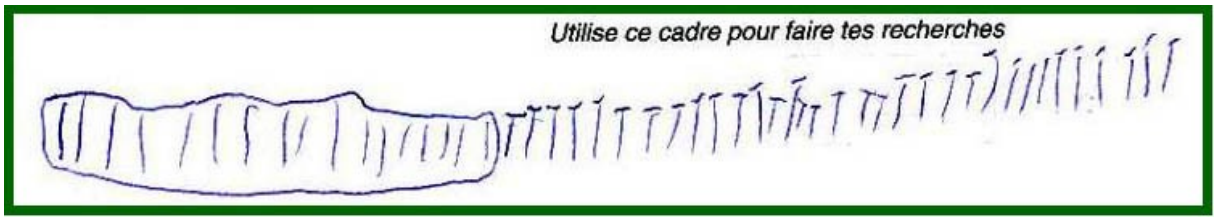
drapeaux, on part des drapeaux ». Pour l'addition, ils disaient qu' « *on n'ajoute pas des torchons et des serviettes* » ou : « *des couteaux et des moutons* », phrases anodines et restées dans le langage populaire, mais qui correspondent à une réalité pédagogique, et sans doute mathématique. La différence entre la multiplication et l'addition apparaît ici : l'addition et la soustraction opèrent sur des objets de même nature, et ce fait est très caractéristique de l'addition, pour les enfants et peut-être pour les mathématiciens. Dans la multiplication ou la division, l'un des deux nombres n'a pas le même statut que l'autre. C'était d'ailleurs dans la multiplication qu'apparaissait le premier nombre abstrait qui était le nombre de fois. Dans « *8 pommes multipliées par 5* », 5 apparaissait comme le premier nombre abstrait dans l'environnement intellectuel des enfants. C'était le multiplicateur. Cette multiplication-là d'ailleurs n'était pas commutative, c'était une multiplication d'objets, des objets multipliés un certain nombre de fois : un multiplicande et un multiplicateur.

« *8 pommes x 5 = 40 pommes* » et jamais, ô grand jamais « *5 x 8 pommes* ». Les instituteurs interdisaient aux enfants d'inscrire le nombre concret - le nombre de pommes - à droite du signe multiplié, parce qu'on estimait qu'il fallait respecter la forme choisie, y compris quand la forme serait à renverser plus tard lorsque, à force de pratique et de calcul mental et posé on se rendrait compte qu'il est possible de changer le sens de la multiplication sans en changer le résultat. D'abord on respecte la forme, on met les pommes à gauche et le nombre multiplicateur à sa droite, et l'on écrit « pommes » au résultat, après le produit. Dans la partie concernant le calcul proprement dit, là où les nombres sont de facto abstraits, on peut - on y a même intérêt quelquefois - changer le sens de l'opération.

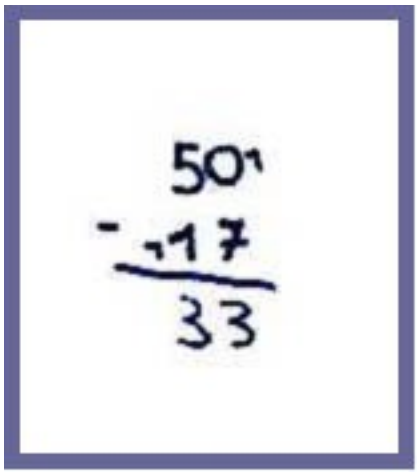


Voici à présent des exemples de méthodes actuelles, tirés de l'évaluation en mathématiques au CE2 de 2002 : la schématisation de la division en CE2. L'enfant qui construit son savoir en reste au comptage, au partage physique, mais ne passe pas à l'opération. Il y a bien un changement dans la nature de l'étude.

Ci-dessous, on peut voir comment une soustraction est effectuée.



Pour comparer, on peut voir (à droite ci-contre) le travail d'une élève de CE2 qui est actuellement dans ma classe. (Au passage, elle a dû se faire gronder parce que l'une de ses retenues est mal placée. La question de la forme avec les petits a énormément d'importance, il faut d'abord apprendre à respecter la forme. De la forme respectée, ils peuvent souvent tirer un peu de fond. Sans respect de la forme, le fond est inabordable).



Le cadre allongé ci-dessus, avec les petit bâtons, qui illustre la soustraction 50 – 17, est le travail d'une petite fille qui arrivait d'une école très moderne, et qui a réalisé les opérations comme on lui avait appris à le faire. D'ailleurs, la forme : "*Utilise ce cadre pour faire tes recherches*", était bien prévue pour qu'elle le fasse comme cela ; cette petite fille effectue bien ce que l'école moderne lui a appris. Elle a tracé 50 bâtons, elle en a entouré 17 qu'il fallait enlever, elle les a enlevés en les entourant, puis elle a compté les autres et elle a vérifié en pointant chacun d'entre eux d'un tiret : c'est une technique inventée par elle. Soyons clairs, ce sont des *calculi* préhistoriques. L'école moderne n'apprend pas aux enfants les lettres, elle ne leur apprend pas à les réunir en syllabes, et nous voulons qu'ils lisent. L'école moderne ne leur apprend pas les chiffres, elle ne leur apprend pas les nombres, elle ne leur apprend pas les opérations, et nous voulons qu'ils calculent et qu'ils comptent. L'Education Nationale a été confiée non seulement à des cuistres, mais à des imbéciles, et c'est très grave.

☙ Grammaire ❧

Pour la grammaire, le principe est en gros le même. Voici le sommaire d'un manuel de grammaire de CE1 de 1960 : on y traite de l'adjectif, du nom commun, du nom propre.

TABLE DES MATIÈRES
Ma grammaire – CE1&2 - J.Ferry Ch.Pierre - Larousse – 1961

Grammaire

Idée du nom précédé de le, la, les 4
Idée du nom précédé de un, une, des 6
Idée de l'adjectif 8
Idée du verbe 10
Révision : le nom, l'adjectif, le verbe.... 12
Le nom précédé de du, au, aux 14
Le nom séparé de l'article 16
Le nom commun et le nom propre 18
Le nom masculin et le nom féminin 20
Le nom singulier et le nom pluriel 22
Le verbe au présent et le nom sujet 24
Des verbes au présent ayant le même sujet. 26
Le verbe au passé et le nom sujet 28
Le verbe au futur et le nom sujet 30
Le verbe et le pronom personnel sujet 32
L'adjectif qualificatif accompagne le nom... 34
L'adjectif qualificatif employé avec le verbe être 36
Le féminin des noms (féminin en -e et -ère) 38
Le féminin des noms (féminin en -nne, -sse) 40
Le féminin des noms (autres formes)..... 42
L'adjectif joint au nom féminin singulier 44
Le féminin particulier de certains adjectifs . . 46
Le pluriel des noms 48
Le pluriel des noms en -au, -eu, -ou 50
Le pluriel des noms en -al 52
L'adjectif joint au nom masculin pluriel 54
L'adjectif joint au nom féminin pluriel 56
Le pluriel particulier de certains adjectifs ... 58
L'adjectif possessif 60
L'adjectif démonstratif 62
L'adjectif numéral 64
Le groupe de mots complément du verbe.... 66
Le complément direct et le complément indirect. 68
Le pronom personnel complément du verbe 71
Le pronom relatif 77
Les fonctions du nom 76
La proposition simple 76

Conjugaison

Un verbe se nomme et se conjugue 78
Le temps présent des verbes en -e (1er groupe) 81
Le temps présent des verbes en –s (2e groupe) 82
Le temps présent des verbes avoir et être ... 84
Aujourd'hui et hier : présent et passé 81
Aujourd'hui et demain : présent et futur 88
Forme affirmative et forme négative 91
Le passé composé des verbes en -e..... 92
Le passé composé des verbes comme franchir 94
Le passé composé des verbes avoir et être 96
La forme interrogative..... 98
Le temps futur des verbes en -e 100
Le temps futur des verbes en -s 102
Le temps futur des verbes avoir et être 104
L'impératif 106
Deux verbes irréguliers : aller, venir 108
Deux autres verbes irréguliers : faire, prendre 111
L'imparfait des verbes en -e 112
L'imparfait des autres verbes..... 114
Le passé simple des verbes en -e..... 116
Le passé simple des autres verbes ..... 118Le passé simple des verbes avoir et être. 120
Aller, venir, faire et prendre à l'imparfait et au passé simple 122
Analyse du verbe 124
Tableaux de conjugaison 126-127

Les leçons réservées à la deuxième année du cours sont indiquées en caractères gras.

G. E. A, Milan - Dépôt légal 1961-3e - No Série Editeur 9970 - 9U.122 F-7-70. IMPRIME EN ITALIE

Comparons avec la table des matières d'un manuel actuel, présentée ci-contre (*G. Fouillade et alii, Du texte au mot, CE*, Bordas, 1996). La remarque la plus évidente concerne le sens du travail. Auparavant, on étudiait le nom, l'adjectif, on apprenait à les reconnaître ; les choses allaient toujours par deux : les enfants apparient les choses. Pour les petits, il est plus facile de travailler avec deux qu'avec trois ou avec un. Pour comprendre ce qu'est un nom, on lui adjoint un adjectif. Par comparaison, les enfants vont pouvoir chercher : « *Celui-ci est le nom, celui-là est l'adjectif !* ». Ils discriminent relativement avant de reconnaître absolument. Il leur faut deux objets, pour pouvoir en distinguer un, par comparaison. « *Ce mot-ci est un adjectif !* ». S'il n'y a qu'un seul objet, l'exercice et l'entraînement ne sont même pas possibles. Ce que je dis pour les mots est aussi valable pour l'addition et la soustraction. C'est pourquoi il faut proposer les quatre opérations au CP, de manière simple et élémentaire, et non pas comme actuellement, où l'on apprend uniquement l'addition pendant deux ans. A tel point que les enfants confondent le mot "opération" et le mot "addition".

SOMMAIRE

Abréviations 2
Avant-propos 3
Je découvre mon manuel 4

LE TEXTE

1. Qu'est-ce qu'un texte ? 6
2. Tous les textes ne se ressemblent pas 10
3. Un texte est un ensemble organisé 14
4. Toutes les phrases ne se ressemblent pas 18

LE NOM ET LE GROUPE DU NOM

5. Le groupe nominal dans le texte 22
6. Les constituants du groupe nominal 26
7. Le nom 30
8. Les déterminants du nom 34
9. L'adjectif qualificatif 38
10. Les accords dans le groupe nominal 42
Utilise tes connaissances 46

LE VERBE, SON SUJET, SES COMPLÉMENTS

11. Le verbe dans le texte 48
12. Le verbe : infinitif, groupes, auxiliaires 52
13. Le verbe et son sujet 56
14. L'accord du verbe avec son sujet 60
15. Les compléments 64
Utilise tes connaissances 68

LA CONJUGAISON

16. Les temps dans le texte 70
17. Le présent 74
18. Le futur simple 78
19. Le passé composé 82
20. L'imparfait 86
Utilise tes connaissances 90

Récapitulatif 92
Tableau de conjugaison 95
Programme 96

Le manuel de 1961 décrivait aux enfants, un par un, les éléments de la grammaire que sont les mots, et enseignait tout de suite leurs particularités, apprenait comment les accorder. Tous ces points étaient examinés un par un, avec des exercices systématiques, très nombreux ; quand tout avait été vu, après beaucoup de temps et de travail, on finissait par l'analyse grammaticale. On apprenait que "*pommes*" est un "*nom commun, féminin, pluriel, sujet du verbe mûrissent*". Cet exercice typique, calibré et répétitif, que j'appellerais bien canonique, s'applique à des mots dont on ne connaît pas la fonction. La forme est archétypique, pour permettre de travailler librement sur le fond.

L'époque moderne est toute différente, l'élève doit partir du TOUT. En grammaire, le tout, c'est le texte. Le manuel affiche son ambition : « *Du texte au mot* ». Et l'on étudie le texte en tant que tel avec une grammaire de texte qui est… je ne sais quoi. Je ne sais si c'est une théorie valide, mais elle a réussi à s'imposer en quelques années dans le corpus élémentaire. Un chercheur, un je ne sais quoi, peut-être une grenouille politicienne, a réussi à imposer à tous les enfants de faire de la grammaire de texte, c'est-à-dire à réciter que tel texte est un texte de roman, que tel autre est injonctif, etc.. j'oublie moi-même ces choses tellement elles me hérissent, alors qu'il faudrait surtout apprendre aux enfants à reconnaître un adjectif d'un nom.

Par exemple,la leçon « *Les textes ne se ressemblent pas* » apprend aux élèves qu'il y a plusieurs types de textes, les recettes, les définitions du dictionnaire, les articles de journaux, des télégrammes. Et maintenant que personne n'envoie plus de télégramme, on va nous proposer le SMS comme nouveau type de texte, je ne plaisante malheureusement pas. La leçon « *Toutes les phrases ne se ressemblent pas* » étudie d'un seul jet, le même jour, les phrases affirmatives, les phrases négatives, interro-négatives et exclamatives ! Tout cela en une seule fois ! Tout comme pour les 12 graphies du son "o", examinées en une seule leçon. Pauvres élèves. Toutes les formes de la phrase en une seule leçon.

Et puis, quand on a déterminé que le texte est formé de paragraphes, que les paragraphes sont composés de phrases, les phrases de groupes de nom, et que le groupe de nom lui-même est construit de constituants du groupe de noms ... alors, on finit enfin par étudier le nom et l'adjectif qualificatif et, à ce moment là, qui est déjà la fin de l'année scolaire, on commence seulement à les accorder. La manuel moderne parcourt strictement le chemin inverse du manuel de 1961.

Je pourrais développer encore ... mais il faut conclure.

Il y a un principe général. Nous avons des chercheurs - des pseudo-scientifiques, c'est-à-dire des alchimistes, même pas des proto-scientifiques - qui ont décidé qu'ils avaient trouvé LA méthode universelle d'enseignement valable quelle que soit la matière. Cette méthode représente tout à fait le contraire de ce que disait Laurent Lafforgue tout à l'heure. Laurent disait que « *pour les maths, on apprend comme ceci, pour une langue ... comme cela ...* ». Instituteur d'enfants, j'ajoute : « *Pour la règle de trois, on apprend comme cela, pour la division on procède ainsi, pour l'attribut du sujet on fait comme ceci...* ». C'est-à-dire qu'il n'y a pas de méthode universelle, il y a seulement des objets à enseigner, et à enseigner dans le détail - je veux dire par exemple que l'on n'apprend pas le "p" comme on apprend le "f", pour des raisons que vous ne soupçonnez peut-être pas mais que je pourrais détailler. Pour chaque objet à faire comprendre, il y a des méthodes, des trucs et des systèmes. Il y aurait une méthode universelle d'enseignement qui permettrait, dit-on, d'apprendre à apprendre. Et quelle serait-elle ? Il suffirait de partir du tout, et de laisser « l'apprenant » décomposer lui-même les objets en leurs éléments ultimes, par un chemin analytique autonome. C'est une théorie de l'auto-didactie partielle, appliquée à des enfants de six ans, et même de trois ans puisque la méthode vaut pour la Maternelle. Voici pour le principe général, la théorie pédagogique universelle.

Quelle est la méthode pédagogique unique adaptée à cette universelle théorie ? Cette méthode s'appelle « le conflit socio-cognitif » : à des élèves en groupes, on donne un objet à l'état de nature, dans sa complexité naturelle, pour qu'ils le décomposent eux-mêmes, et pour qu'ils se disputent lors de cette analyse autonome - d'où l'appellation de "conflit" et le qualificatif de "socio" ; "cognitif " veut dire « de la connaissance », et n'évoque pas du tout les coups de poing dans le nez qui pourraient advenir dans un tel cadre.

Je crois que la situation est très grave. Au point qu'un Ministre de bonne volonté, lorsqu'il arrive au Ministère, réagit comme Louis XVI se rendant compte que le peuple de Paris a faim : « *Mais il faut tout de même donner du pain aux Parisiens* ! ». Eh bien, le Ministre de bonne volonté arrive au ministère et dit tout de suite : « *Mais, cette histoire de méthode globale dure encore ? On va quand même faire quelque chose* ! » Et il tape du poing sur la table ; il a réglé la question du transport, il va régler celle des méthodes de lecture. Il tape du poing sur la table : la question de la lecture est la plus connue, la plus criante, celle qui est le mieux passée dans la grande opinion publique - en mathématiques, la catastrophe est de même ampleur, mais moins connue - et il décide fermement : « *Il faut réhabiliter les méthodes alphabétiques. Point.* ». Les discours du Ministre sont remarquables. Les conférences de presse du Ministre sur cette question sont remarquables. Les circulaires qui sont sorties sont funestes. Sont funestes ! La montagne a accouché d'une souris, et le Ministre ne le sait même pas ! Il ne sait pas que ses instructions ont été retraduites dans le jargon pédagogiste, en autre chose : la possibilité de réutiliser les méthodes globales actuellement en cours dans les manuels et dans les classes. Il va se passer ce qui s'est passé lorsqu'on a abandonné les mathématiques modernes à l'école, qui étaient une folie et une catastrophe. Ceux qui ont mis en oeuvre les mathématiques modernes à l'école primaire ont été chargés d'en corriger les erreurs. Ils ont maintenu les principes fondateurs de la catastrophe, pour ne toucher qu'à quelques symptômes. Le Ministre a dit, mais son Ministère va faire. En expliquant bien fort « *Oui, Monsieur le Ministre, nous allons appliquer tout de suite....* » ... et plus bas ... « *le contraire de ce que vous proposez!* ». Nous allons obtenir le contraire, et cela me désespère de voir qu'on ne puisse pas s'en sortir. Monsieur Foyer, vous aviez raison, concernant l'implication des syndicats dans cette affaire-là. Et je suis syndicaliste, syndiqué dans un syndicat indépendant - heureusement pour moi d'ailleurs, vu les ennuis que j'ai eus avec les inspecteurs de l'Education Nationale. Ce sont bien les syndicats majoritaires, que j'appelle « corporatistes », qui ont fait signer une pétition dans les écoles contre les méthodes alphabétiques, et qui ont imposé au Ministre d'accepter cette rédaction finalement funeste. Rien ne changera à la rentrée sur les méthodes de lecture. Sauf dans quelques écoles courageuses.

Alors je vous remercie d'être là, je remercie Gilbert Sibieude et Gilbert Castellanet - à qui vont mes vœux de meilleure santé - d'avoir organisé ce remarquable colloque. Nous avons avancé, mais la bataille n'est pas finie.

Merci de votre attention.