

Les pays d'Europe à la recherche de leur efficacité scolaire perdue.

Conférence du 30-01-08 pour la
Direction General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza
C/ Gran Vía 10; 5^a planta 28013-Madrid

Le niveau des meilleurs étudiants européens baisse ; celui des jeunes apprentis baisse. La France se retrouve au fond du tableau de classement de l'évaluation européenne PIRLS. Par politesse, je n'ai pas regardé la place de l'Espagne. Les ministres anglais, français, espagnols ... cherchent des solutions.

Il faut bien analyser ce qui s'est passé depuis trente ans pour pouvoir corriger le tir, attaquer le mal à sa racine, soigner la maladie et non pas ses symptômes. Après l'analyse succincte que je propose, je présenterai les éléments de l'enseignement moderne qui ont le plus contribué à cet échec massif, en essayant de détailler quelques unes des solutions possibles.



Historique

Dans les années trente, une organisation militante, une chapelle pédagogique héritée des pédagogues idéalistes du passé, se lie avec le lobby des psychologues et celui des syndicats enseignants français pour fonder un Bureau International de l'Education sur le modèle du Bureau International du Travail.

Ils ne sont pas une association internationale neutre, ils sont les défenseurs militants d'une pédagogie particulière appelée « l'éducation nouvelle », qui défend quelques uns des principes que je vais détailler plus loin. Comprenez-moi bien : je ne prends pas partie contre cette théorie militante ; je dis simplement qu'elle est une théorie pédagogique militante parmi d'autres.

Après la deuxième guerre mondiale les organismes internationaux et les ministères de l'éducation des pays à reconstruire -principalement membres de l'OTAN- ont besoin de spécialistes internationaux de l'éducation. Après la deuxième guerre mondiale, tout le monde espère que l'éducation permettra d'éviter la barbarie.

Le Bureau International de l'Education parle d'éducation et il est international ; il fera l'affaire. Il sera intégré à l'UNESCO dans les années 60. Il devient le bureau qui donne le « la » en matière d'éducation à tout le monde occidental. Il est sacré défenseur international de la cause éducative. Il n'est pourtant qu'une chapelle parmi d'autre.

C'est exactement comme si on avait confié l'Organisation Mondiale de la Santé à l'Association Internationale pour l'Homéopathie. L'homéopathie est une médecine sympathique, mais elle n'est qu'une chapelle médicale -ceci dit sans mépris aucun. Elle ne peut pas organiser LA médecine générale internationale.

« L'éducation nouvelle » est sans doute, par certains côtés, une pédagogie sympathique. Mais elle ne peut pas gouverner l'éducation internationale. C'est pourtant ce qui vient de se passer depuis trente ans.



Les principes de l'éducation nouvelle

Les principes de départ seront complétés ensuite par des théories plus élaborées, qui porteront quelquefois même le titre de science nouvelle (science de l'éducation, didactique ...), mais ils sont très simples :

- 1) l'enfant est opprimé par l'adulte comme l'ouvrier est opprimé par le capitaliste
- 2) l'enfant doit construire lui-même son savoir, par intelligence, recherche et déduction, pour éviter d'être 'abrutit' par la quantité de connaissances transmises sans être comprises.
- 3) Les compétences d'un petit débrouillard de banlieue valent bien les connaissances d'un intellectuel à grosses lunettes. « Une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine » (Montaigne)

Il est facile de percevoir la connotation « de gauche » dans cette façon de voir, ou plutôt dans ma façon de la présenter. Les promoteurs de l'éducation nouvelle sont 'progressistes', quelquefois révolutionnaires, et désireux de modeler dans l'enfant l'homme de demain. Si ces parti-pris ne regardaient qu'eux cela ne gênerait personne, mais ces partis-pris sont devenus, sans le dire, ceux d'une fondation internationale reconnue. Cela change tout.

Principe 1) : Il est tout à fait exact que les gifles, claques et autres fessées tombaient en pluie sur bon nombre d'enfants d'avant 1960. Une gifle n'aidant absolument pas à comprendre la règle de trois, je souscris à l'objectif de ne plus frapper les élèves. Par choix, par humanisme, par raison. Mais ce ne sont pas les capitalistes qui exploitent les enfants en les enfermant dans des écoles. Ce sont au contraire les écoles qui les protègent contre l'exploitation capitaliste du travail des enfants. Elles les protègent même quelquefois de leurs parents qui jusque là, les utilisaient aux travaux des champs.

Principe 2) : Ici l'école entre dans la théorie inepte du complot généralisé. Les méthodes stupides, uniquement basées sur la mémoire seraient un complot volontairement organisé par les ministres colonialistes (i.e. « de droite ») pour abrutir les enfants du prolétariat. Un apprentissage par compréhension, un apprentissage intelligent, rendrait nos jeunes futurs prolétaires indépendants d'esprit, donc dangereux pour le pouvoir 'bourgeois' en place. Il faut donc les soustraire à l'influence abêtissante du maître, membre inconscient du complot contre la jeunesse. Pour ce faire, il suffit de privilégier l'intuition naturelle des élèves plutôt que l'abrutissant apprentissage de la culture bourgeoise.

Principe 3) : Éviter ainsi la transmission abêtissante de connaissances, c'est à dire de la culture de l'humanité, permettra aux petits prolétaires de ne pas s'en laisser compter grâce aux diverses compétences qu'ils construisent alors eux-mêmes.

Ainsi, il est important de savoir si l'humanité n'a qu'une seule culture, ou bien s'il en existerait deux, la culture bourgeoise et la culture prolétarienne. Que je sois de droite ou de gauche ne changera rien au fait que les oeuvres de Cervantes, de Hugo, ou d'Evariste Gallois appartiennent à toute l'humanité. Et je ne vois pas qu'un fils d'ouvrier devrait se limiter aux moteurs de mobylettes parce que « Le Cid » n'est pas pour lui. Le récit de la bataille du Cid par Corneille fait vibrer tous mes élèves. Un moteur de mobylette est intéressant aussi. Mais rien n'est réservé à personne.

D'autre part, il faudra bien que l'on considère de très près ce qu'est « l'intuition enfantine » à qui l'on confie désormais le soin de construire l'humanité de demain -à ma connaissance, c'est le psychologue belge Henri Wallon qui en a le plus parlé, dans « l'apparition de l'intelligence chez l'enfant », somme remarquable-. L'intuition enfantine est cet outil intellectuel dont disposent naturellement les enfants jeunes, comme sans doute beaucoup de jeunes mammifères supérieurs, qui leur permet d'élargir rapidement le champ d'application d'une propriété observée. L'enfant s'est

piqué avec une aiguille : il se méfie de tous les objets pointus. Il s'est brûlé avec un objet rouge, il se méfie de tous les objets rouges. Il généralise la règle de la formation de l'imparfait : il est -> il était /// ils sont -> ils s'étaient (en français, on dit ils « étaient »). Il généralise que la soustraction donne un résultat plus petit que le nombre de départ. Ce qui est exact. Il généralisera de la même façon que la division donne un résultat plus petit que le nombre de départ. Ce qui n'est pas sa caractéristique.

Avec sa seule intuition, l'enfant organise en effet le monde en catégories, il progresse. Mais en reste au stade des civilisations préhistoriques, voué aux superstitions, sans le cadre intellectuel de la civilisation humaine : le recherche du vrai, l'importance de la preuve.



Les conséquences

Ainsi donc, nous voici au début des années soixante, nantis d'un personnel éducatif international, qui n'est rien d'autre que le clan des partisans d'une idéologie devant toutes les autres. La première conséquence de la prise du pouvoir d'un clan, d'un parti idéologique, l'histoire du XX^{ème} siècle en contient quelques jolis exemples, est l'interdiction des autres idéologies. Nous avons subi, depuis les années soixante-quinze, l'installation politique de l' « éducation nouvelle » dans toutes les éducations nationales. Plans de rénovation, campagnes de formation, élans collectifs, retours en arrière, grands projets, dépenses ridicules, gourouisations de quelques énergumènes, gloires nouvelles, sciences nouvelles ... mais aussi, persécution des déviants, mise au pas des fortes têtes, interdictions de publication, propagande ... et modification de fond du système de mesure des résultats.

Plus précisément, la méthode pédagogique employée par les enseignants est devenue plus importante que les connaissances à transmettre. Les programmes scolaires sont alors devenus une conséquence de la méthode pédagogique obligatoire.

La méthode pédagogique obligatoire a pris un nom -rejeté maintenant que mes amis et moi lui faisons une belle propagande dans la presse française- : « le constructivisme » -l'enfant construit lui-même ses savoirs. Elle est déclinée dans les différentes matières et suivant les différentes sous-chapelles comme « méthode naturelle », « situation-problème », « méthode globale », « méthode par hypothèses » ... Le principe de base restant toujours le même : l'enseignant livre à l'élève une situation naturelle qui pose un problème, dont il sortira par ses propres moyens : intuition, recherche en groupe, discussion ... comme le ferait un chercheur devant l'inconnue nouveauté. Ce-faisant, le jeune élève construira lui-même la connaissance nouvelle qui est nécessaire à la compréhension de ladite « situation-problème ».

Les programmes scolaires anciens ne pouvaient plus alors être traités : LA méthode prend beaucoup de temps, et les élèves ne doivent aborder que des questions nouvelles qu'ils peuvent régler par eux-mêmes. La division, qui se traitait au Cours Préparatoire français (7 ans), commence désormais au Cours Moyen 1^{ère} année (10 ans). Et puis, comme la division est vraiment trop difficile à atteindre, eh bien, depuis les programmes de 1995, elle n'est plus traitée complètement, ni à l'école primaire, ni au collège. La multiplication complète subit le même sort. L'orthographe, si importante et si longue à étudier dans la langue française ... a été petit à petit abandonnée.

Pire encore, toute la savante progressivité des programmes élaborée par cent ans d'école primaire de masse a été jetée : LA méthode constructiviste suppose que l'élève découvre les objets d'étude dans leur état naturel, donc dans leur complexité.

Au moment de l'installation du constructivisme en France, la mesure des résultats scolaires des écoles primaires était effectuée par des examens -le certificat de fin d'études primaire (à 12 ou 13

ans) et le concours d'entrée en 6ème. Cette mesure de résultats était certes individuelle, mais elle rendait aussi compte de la valeur scolaire d'une école, d'une classe, par le simple fait qu'elle soit publique. Les instituteurs de l'époque -mes parents- inventaient toutes les solutions possibles pour essayer d'avoir « le premier du canton » au certificat d'études, ou bien « tout le monde reçu ».

Il fallait alors casser le thermomètre. La composition, le contrôle de connaissance, l'examen ont donc subi une propagande destructrice qui dure encore. Ils ont été remplacés par des évaluations statistiques aux très nombreux items, qui ne donnent plus aucun renseignement à personne, sauf aux spécialistes. Ainsi, il ne faut pas remplacer un contrôle général par une évaluation dite « diagnostique », destinée à dépister les échecs scolaires graves. Cela vient pourtant de se faire cette année en France :

Evaluation de CM2 (11 ans), octobre 2007

Exercice 3

Dans chacune des phrases suivantes, entoure le verbe et souligne le sujet.

- Nathalie connaît l'alphabet par coeur.
- Elle a le même album que Bob.
- Bob a offert des bonbons à Nathalie.

Exercice 16

Julie a 24 oeufs.
Elle veut les ranger dans des boîtes.
Une boîte pleine contient 24 oeufs.

De combien de boîtes a-t-elle besoin ?

Parmi les quatre calculs ci-dessous , entoure celui qui permet de trouver le bon résultat.

$$24 - 6$$

$$24 + 6$$

$$24 : 6$$

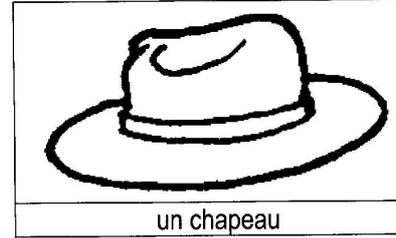
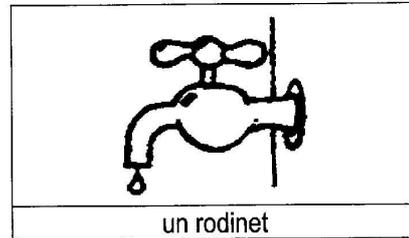
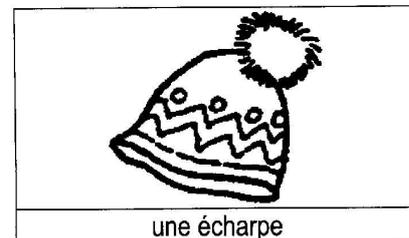
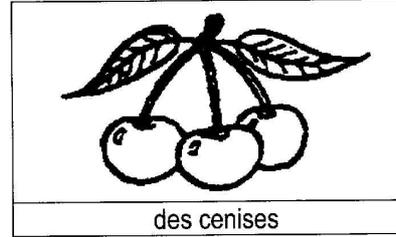
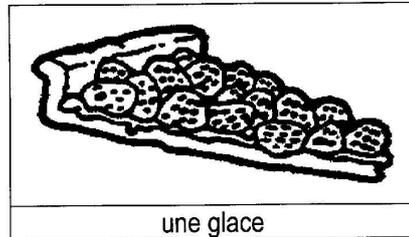
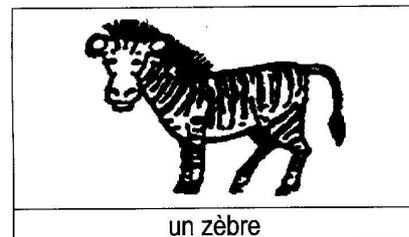
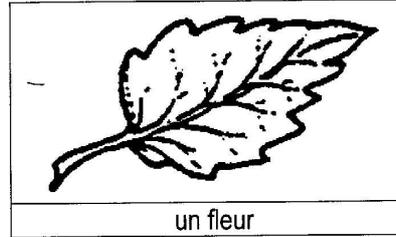
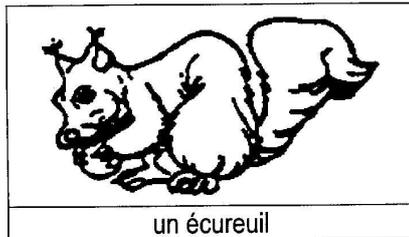
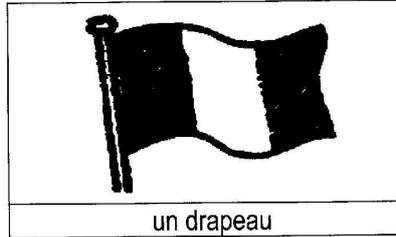
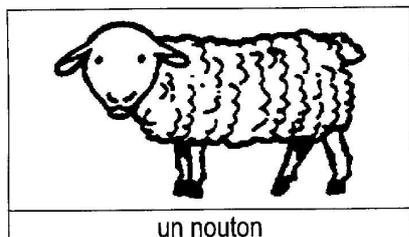
$$24 \times 6$$

Donne ton résultat.

Elle a besoin de boîtes.

Ou bien encore la discrimination m- n ou b-d.

Ici m-n



ici b-d

L'utilisation de cette évaluation a provoqué une importante réaction populaire. B et D au CM2 ? Le sujet du verbe comme seul élément de grammaire à 11 ans ? La baisse de niveau est confirmée par le test qui le mesure.

LA méthode constructiviste, qui impose des programmes allégés a besoin d'une évaluation adaptée vers le bas.

Que faire ?

Il faut des programmes ambitieux et raisonnables avec une mesure publique ou publiée des résultats et la liberté des méthodes. Je reconnais tout à fait le côté « libéral » de ma proposition. Il s'agit du libéralisme cher à Condorcet, le grand philosophe des Lumières et mathématicien français, fondateur théorique de l'enseignement de masse en France ;

L'idéal, en matière d'écriture de programmes, serait d'obtenir que les meilleurs élèves du pays arrivent au seuil des connaissances nouvelles à la fin de leurs études. Ce devrait donc être les sociétés savantes du pays qui définissent les buts à atteindre pour le niveau supérieur. Les responsables du niveau supérieur demandant alors au niveau inférieur ce qu'ils attendent de leurs étudiants.

Il faut élaborer des programmes raisonnablement ambitieux, qu'on atteindra par des cursus annuels soigneusement progressifs.

L'autonomie réelle de l'élève

La grande erreur du constructivisme est surtout d'avoir dessiné un enfant idéal complètement faux, qui n'existe pas. Les néo-pédagogues ont redessiné les enfants selon leurs vœux, selon leurs vues, selon leur théorie. L'élève constructiviste est assimilé à un chercheur, mettant en doute la vérité révélée, curieux, raisonneur.

Nos élèves de neuf ans sont curieux et raisonneurs, pourvu qu'ils aient une situation simple sous les yeux, mais ils ne contestent pas encore la vérité révélée.

Ce sont les adolescents qui commencent à contester la parole du père, qui jusque là était la vérité. Au début, d'ailleurs, sans grande élaboration. Ce sont les adolescents qui commencent à avoir besoin de prouver ce qu'ils pensent, parce que justement, ils commencent à penser le contraire de ce que pense le père.

Nos élèves de CP (6 ans) sont des approbateurs. Ils veulent savoir. Et lorsque la mère, le père, le maître a dit « oui » ... c'est vrai ! C'est prouvé.

« Je le sais bien ... C'est mon père qui me l'a dit ! »

Leurs premiers problèmes métaphysiques apparaissent lorsqu'il y a contradiction apparente entre les propos de la mère et ceux de la maîtresse. Ils sont à cent lieues de vouloir prouver. Ils veulent savoir, ils veulent qu'on leur dise, pour être sûrs. Quand une autorité comme nous le sommes a parlé, l'affaire est entendue, la vérité est connue, elle est sûre. Et les petits élèves sont rassurés. Ils ont d'ailleurs grand besoin de cette sûreté, de la sécurité que donne la confiance en l'adulte, et donc en la vérité. Avoir plongé pendant trente ans les petits de 6 à 9 ans dans les « hypothèses » à émettre et dans le doute, dans la position du chercheur, les a mis dans une situation psychologique impossible et dangereuse.

De plus, cela ne sert à rien, ils ne savent pas raisonner encore, ils savent seulement généraliser une propriété observée. Ils ne sont qu'intuitifs.

Le travail de l'école consiste à s'appuyer sur cette fondamentale « intuition » pour apprendre à raisonner. Ils ne raisonnent pas encore, ils généralisent seulement les propriétés observées. Cela ne suffira pas à faire d'eux des hommes civilisés.

Apprendre à raisonner est le but principal de l'école primaire. L'école actuelle, qui se contente de faire fleurir l'intuition des élèves, ne remplit plus ce rôle. Elle suppose le problème résolu.

Le raisonnement s'apprend

Je n'aurai pas le temps de faire défiler toutes les matières scolaires pour toutes les tranches d'âge, mais plutôt quelques exemples simples qui étayent mon propos.

D'une part, les élèves petits, les nôtres, ont absolument besoin de sécurité, parce qu'ils ne sont pas adultes. Ils doivent savoir ce qui se passe, pouvoir prévoir ce qui va se passer. D'autre part, ils ne sont pas capables encore de se frayer un nouveau chemin à la machette dans la jungle de la nature. Ils peuvent tout au plus, et nous devons les y entraîner, choisir seuls lequel est le bon, parmi deux sentiers déjà tracés par leurs aînés. Ce choix de petite ambition est le leur. Il vaut bien mieux choisir seul, par raisonnement élémentaire mais accessible, la direction à prendre parmi deux ou trois bien balisées. Plutôt que se tourner par ci par là, dans toutes les directions, et partir au hasard, machette à la main, dans la direction la plus apparemment engageante.

Donc, nous avons à trouver des « exercices canoniques », des travaux individuels dont la forme sera familière aux enfants et qu'ils pourront réussir seuls. Il y aura, tout au long de la scolarité primaire, des exercices du même type, qui se répéteront, mais dont le contenu évoluera en complexité.

Les deux exercices les plus « canoniques », les plus efficaces, les plus formateurs, les plus autonomes sont des héritages. Leurs formes espagnoles et françaises diffèrent très peu. Ce sont l'analyse grammaticale d'un mot dans une phrase, pour l'étude de la langue maternelle ; et les problèmes d'arithmétique qui pavent le chemin vers l'abstraction mathématique.

Dans le même genre d'exercice, nous trouvons aussi la lecture à voix haute de syllabes puis de mots, de phrases, puis de textes, bientôt accompagnées d'explications orales ou écrites. Ou bien, l'écriture et la copie : de lettres (maternelle), de syllabes et de mots -CP-, de phrases

La dictée : de syllabes, de mots, de phrases, de textes déjà lus, puis inconnus, puis d'auteurs

La rédaction : de phrases, de paragraphes, de textes ... les tracés géométriques ... le calcul mental, le calcul écrit ...

Le collègue (12-15 ans) avait aussi ses exercices canoniques : la rédaction d'un récit puis d'un argumentaire ; en langues les thèmes oraux et écrits, la version ... Mais il est une disparition d'exercice canonique fondateur que je pleure plus encore que les autres : la démonstration élémentaire, la démonstration simplissime que deux triangles sont égaux ou bien semblables ... Cette progression sur toute la scolarité secondaire de la démonstration par le jeune élève lui-même, cette culture de la raison simple a été abandonnée. Si les adolescents, qui vont bientôt tenter de contredire leurs pères, n'ont pas appris à soutenir la certitude, le vrai, la preuve de leurs affirmations nouvelles, ils ne franchiront plus eux-mêmes le stade de l'indépendance intellectuelle. Leurs indépendances s'exprimeront sur d'autres terrains (!!!). Ils n'attaqueront donc pas les dogmes de leurs pères, les dogmes du monde adulte, qui se retrouve alors dans un dangereux état de stabilité, privé de ses adaptations marginales si nécessaires, et que seuls les jeunes gens apportent à la société en perpétuel mouvement. L'abandon de la démonstration au collègue est profondément réactionnaire.



En mathématiques

● Modifier les programmes impraticables

En mathématiques, par exemple, la volonté d'emmener rapidement les petits élèves vers l'abstraction amène une progression qui, pour être mathématique, n'est pas du tout scolaire. Une volonté de compréhension fine -donc abstraite- de chaque opération est affichée : on étudie donc l'addition, longtemps sous toutes ses coutures, dans tous ses recoins, avant de commencer à s'occuper d'une autre des opérations. Ce qui donne un programme de ce type :

		Addition	Multiplication	Soustraction	Division
CP	(7 ans)				
CE1	(8 ans)				
CE2	(9 ans)				
CM1	(10 ans)				
CM2	(11 ans)				

Il manque ici aux concepteurs de ces programmes une image de la réalité intellectuelle enfantine. La compréhension d'un objet unique -y compris pour des esprits adultes- ne peut pas être fine et précise. Elle s'affinera bien au fur et à mesure de son étude et de son utilisation. Mais elle s'affinera surtout par comparaison aux objets voisins. On comprend l'addition relativement à la soustraction. Dans la classe maternelle de notre école, les petits doivent quelquefois montrer 5 doigts plus 2 doigts ou bien 5 doigts moins 2 doigts. Ils lèvent la main gauche ouverte, cinq, et hésitent alors ... en levant timidement deux doigts potelés de la main droite ... ou, hésitants, replient maladroitement deux des doigts dépliés de leur main gauche. Ils sont en train d'apprendre, par une symbolique digitale très claire, très humaine, le sens des mots plus et moins, associés au petit signe (+ ou -) que la maîtresse leur fait écrire. Ils ont 5 ans.

Je les entends murmurer leur hésitation ... « Plus ? Il faut plier les doigts ? Non ! C'est avec moins qu'on enlève ... ». Ils apprennent les mots, et les actions, et les signes les uns par rapport aux autres. Ils apprennent et ils opposent.

● ... en étudiant les opérations simultanément

Il ne faudrait pas étudier les opérations les unes à la suite des autres, mais bien simultanément, comparativement :

		+	-	X	:	
Matern.	Avant 7					5+2 & 5-2, les additions qui font 10, partages simples*
CP	(7 ans)					Avec des petits nombres, situations simples, retenue pour + & -, division par 2
CE1	(8 ans)					Avec des nombres plus grands. Division par un nbre à 1 chiffre
CE2	(9 ans)					Avec des nombres de plus en plus grands
CM1	(10 ans)					Avec des décimaux ; la règle de trois ; + & - pour les fractions
CM2	(11 ans)					Algorithmes complets ; utilisation en situations complexes

(*) Bizarrement, la notion de partage est bien plus accessible aux tous petits : elle est plus fréquente qu'une addition de plusieurs fois la même quantité, mais surtout, elle est affectivement plus gratifiante ; en général, ce sont des bonbons que l'on partage ... Chacun attend sa part, et commence à comprendre moralement la nécessaire égalité desdites parts ... tout un programme !

● Différencier les opérations

Il importe alors que la différenciation entre les opérations soit possible. La différenciation de sens ne peut être précise qu'après que les mots et les signes soient bien distingués. Plus précisément encore, après que les différences de mode opératoire, de pratique mécanique soient bien connues. Ainsi, la confusion addition / multiplication, depuis vingt ans, apparaît comme très importante au CE2 (9 ans). Plus de 20% des élèves de CE2 répondent indifféremment $8 + 5$ ou 8×5 à une question portant sur 5 paniers de 8 pommes.

Ma première explication accusait la mauvaise progression (point précédent) : les petits de sept ans ont passé tellement de temps à utiliser systématiquement la seule addition, qu'ils ont ancré ce réflexe non mathématique de répondre « plus » quelle que soit la question. Plus grave encore, on se rend souvent compte au CE1 qu'une bonne partie de la classe utilise indifféremment le mot « addition » et le mot « opération », qui sont exactement synonymes tant qu'on ne dispose que d'une seule opération. A la question « que doit-on faire dans ce cas ? » posée par un maître qui attend soit « addition, soustraction, multiplication ou même division » la réponse « une opération » persiste jusqu'au CM1 pour certains élèves. On peut se dire alors que ceux-là n'ont pas même entamé un millimètre de la vraie mathématique. (Le même type de problème pédagogique peut se poser en grammaire avec les termes « mot » et « nom », mais il y est de moindre conséquence).

Ma deuxième explication est plus graphique, et finalement plus mathématique. Certes, il faut deux objets au moins pour qu'en les différenciant l'un de l'autre, le sens de l'un et de l'autre se précisent. Mais comment donc un débutant différencie-t-il « plus » de « multiplier » ou de « moins ».

Graphiquement, à l'oeil, très peu de choses séparent ces écritures :

$$8 + 5 \quad 8 \times 5$$

Et comme chaque opération est tout de suite étudiée dans son ensemble, ses propriétés sont utilisées rapidement. La commutativité à elle seule obsède tellement les didacticiens qu'elle est en général utilisée dès la première leçon. (Elle est la raison principale de l'actuelle présentation systématique de la multiplication par une tablette de chocolat : la moitié de la classe compte les rangées, l'autre moitié les colonnes, ainsi la multiplication, avant même d'être connue, est déjà commutative. J'ai souvent l'impression que les didacticiens s'intéressent plus à la commutativité qu'à la multiplication.)

Ainsi les écritures que voici sont utilisées sans vergogne dans la plupart de nos manuels :

$$5 + 8 = 13$$

$$8 + 5 = 13$$

$$13 = 8 + 5$$

$$8 \times 5 = 40$$

$$5 \times 8 = 40$$

ou bien encore, tiré d'un manuel de CM1 (10 ans) lors de l'approche de la division, cette fois :

$$24 \times 27 = 648 \quad \rightarrow \quad 650 = (24 \times 27) + 2$$

Remarquez que l'inversion de sens gauche droite s'applique au signe « plus » aussi bien qu'au signe « égal » ($13 = 8 + 5$), traités alors de la même façon. Le signe « égal », au moment de son apparition dans l'environnement intellectuel enfantin, n'a guère plus de sens que les deux points à droite d'une phrase : au début, le « égal » n'est que l'indication de l'endroit où inscrire la réponse. Comme les didacticiens espèrent tout de l'élève au centre du système, ils le confrontent directement avec la réalité mathématique qu'ils lui présentent tout de suite. Et le petit bonhomme doit comprendre le même jour le signe + et le signe =, qui sont très différents, en contemplant des opérations qui s'écrivent dans les deux sens, et dont les membres s'écrivent eux-mêmes dans les deux sens. Ce n'est plus du calcul élémentaire mais du Rubik's cube.

Ce laxisme d'écritures non expliquées devient alors une habitude de travail enseignant. Témoin

l'innommable ligne de division au CM1, avec parenthèses, inversion du égal et flèche centrale. Et surtout pas le signe diviser.

Allons, avant d'écrire des parenthèses, il faut résoudre des problèmes à deux étapes, en deux opérations séparées, écrites sur deux lignes différentes.

Et c'est ainsi que nos petits élèves écrivent indifféremment $8 + 5$ ou 8×5 .

● ... grâce à l'analyse dimensionnelle (les opérations avec des unités)

Choisir l'opération

Pour chaque problème, entoure l'opération qui convient.

1 La fermière porte au marché 26 boîtes contenant chacune une douzaine d'œufs.

Combien a-t-elle d'œufs ?



$26 + 12$
 26×12
 $26 - 12$

Actuellement, lorsqu'il ne doit pas se contenter d'entourer une opération sans l'effectuer, ou même de choisir parmi trois opérations déjà écrites en cochant une case, l'élève moderne a le choix d'écrire, pour 3 paniers de 24 cerises :

$$3 \times 24 = 72$$

ou

$$24 \times 3 = 72$$

puisque la multiplication est commutative.

Je propose qu'il réponde ainsi à la question concernant 3 paniers de 24 cerises:

$$24 \text{ cerises} \times 3 = 72 \text{ cerises}$$

Et ceci à une question concernant un panier de 5 pommes et un autre panier de 8 pommes :

$$5 \text{ pommes} + 8 \text{ pommes} = 13 \text{ pommes}$$

Ainsi, il lui sera tout simplement impossible d'écrire :

$$8 \text{ pommes} + 5 \text{ paniers} = \text{????}$$

qui n'a aucun sens. Sens ? Cette fois-ci, enfin, le petit élève ne peut plus confondre + et \times : « On n'ajoute pas des pommes et des paniers ; on n'ajoute pas des fruits et des couteaux : on ajoute des pommes à des pommes, des euros à des euros, des mètres à des mètres. » Formule répétée, petite litanie scolaire qui définit assez bien le sens de l'addition (et de la soustraction)

$$8 \text{ pommes} \times 5 = 40 \text{ pommes}$$

« Si je cherche un nombre de pommes, je commence par les pommes. Si je cherche un prix, je pars du prix. Si je cherche des Euros ... » sera alors la formule adaptée aux situations de multiplication, de division « valeur d'une part » et même de proportionnalité (règle de trois), jusqu'à l'apparition des surfaces qui méritent un traitement particulier (cf plus bas - . Pour la division qui trouve « le nombre de parts » ou « nombre de fois », la formule sera « Si je divise des grammes par des grammes, je trouve le nombre de fois »)

$$5 \times 8 \text{ pommes} = 40 \text{ pommes}$$

Dans un tel cadre, la multiplication n'est plus commutative. Elle ne le sera que dans les calculs posés en colonne ou les calculs mentaux, débarrassés des unités. L'écriture ci-dessus sera donc interdite à l'école. La forme très précise « *multiplicande unités × multiplicateur = produit unités* » est imposée aux élèves, par nécessité pédagogique. (La position -multiplicateur en premier ou en deuxième- dépend des habitudes de langage du pays. En français, pour « 8 pommes × 5 » nous sommes contraints à deux lectures. L'une, de gauche à droite parce qu'on lit de gauche à droite, devra utiliser la formule passive « *8 pommes multipliées par 5* ». L'autre, de droite à gauche, utilisera le mot « fois » qui présente bien la répétition additive « *5 fois 8 pommes* ». Toutes habitudes de forme que l'école impose, pour permettre à ses élèves d'approcher du sens de la multiplication.)

Pour le calcul des surfaces, on aura

$$3,5 \text{ m} \times 2 \text{ m} = 7 \text{ m}^2$$

« *Quand on multiplie des m par des m, on trouve des m².* »

Ce n'est pas le lieu, et je n'aurai pas le temps de développer toutes les possibilités (*Des m² multipliés par des m ? ... Des m² divisés par des m ? ...*), d'autant plus que, comme pour tout apport aux élèves jeunes, on ne peut pas tout dire tout de suite (des places de théâtre à 5 € par place -5 €/place- multipliés par un nombre de places ... sera traité à l'école primaire comme des € multipliés par un multiplicateur pur -sans unité).

Il est pourtant intéressant de comprendre pourquoi une telle pratique scolaire, celle d'écrire les unités dans les opérations, qui force si simplement et si mathématiquement la compréhension du sens des opérations a été abandonnée -en France elle a même été interdite. Les mathématiques modernes ont été utilisées, dans les années 70, pour amener l'école primaire directement à l'abstraction mathématique. 7×4 est une abstraction de 7 cerises \times 4 et de 7 g \times 4, et de 7 € \times 4. Les élèves petits ne peuvent sauter ainsi ces étapes nécessaires sur le chemin de l'abstraction. De plus, le secteur des mathématiques modernes concerné, l'analyse dimensionnelle, n'était pas encore développé à l'époque : 8 grammes \times 9 ? C'est de la physique, ce n'est pas des mathématiques. 3,50 € \times 6 ? ... C'est de la vulgaire comptabilité ... pas des mathématiques.

Quelle légèreté. Il est philosophiquement incontournable de lier mathématiquement comptabilité et mathématiques, physique et mathématiques ...

● ... dans des problèmes rédigés en langue maternelle

J'ai cherché dans un manuel de CE2 moderne -Objectif calcul (ref)- toutes les occurrences du mot « problème ». Voici donc la totalité des problèmes que j'y ai trouvé.

Résoudre un problème

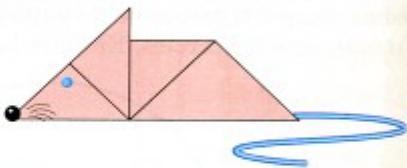
Avec les nombres...
Compter de 2 en 2 puis de 3 en 3, à partir de 0.

Date _____

La souris en papier

Matériel

- pour le pliage : une feuille carrée
- pour la décoration : 3 gommettes rondes, des brins de laine et de la colle.

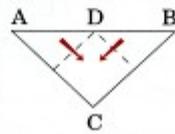


1 Plie la feuille en deux suivant une diagonale.



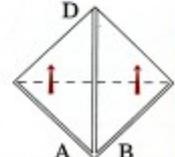
Tu obtiens un triangle.
 

2 Plie en mettant les sommets A et B du triangle sur C.



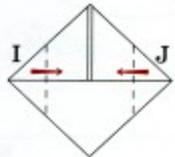
Tu obtiens
 

3 Relève les points A et B sur D.



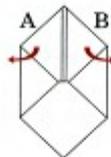
Tu obtiens
 

4 Plie en plaçant les points I et J vers l'intérieur.



Tu obtiens
 

5 Relève les points A et B vers l'extérieur.



Tu obtiens
 

6 Plie en deux par le milieu, vers l'extérieur.



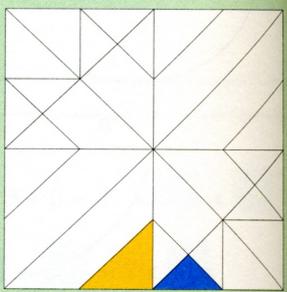
Voici la souris !
 

Tu peux décorer la souris : une gommette pour chaque œil et pour le nez, des brins de laine pour les moustaches et pour la queue.

1 Construis la souris.

2 Quand la feuille est dépliée, on a ce dessin :

Combien y a-t-il de triangles ?



12

Résoudre des problèmes

Date



Avec les nombres...
Calculer des soustractions de la forme $16 - 8$, $12 - 6$, $8 - 4$,...

Choisir l'opération

Pour chaque problème, entoure l'opération qui convient.

1 La fermière porte au marché
26 boîtes contenant chacune
une douzaine d'œufs.

Combien a-t-elle d'œufs ?



$26 + 12$

26×12

$26 - 12$

2 Julie a un album qui peut
contenir 200 photos.
Elle en a déjà collé 122.

**Combien de photos doit-elle
coller pour remplir l'album ?**



$200 + 122$

200×122

$200 - 122$

3 Pour composer un bouquet,
la fleuriste a mis
17 tulipes roses et 9 iris bleus.

**Combien y a-t-il de fleurs
dans le bouquet ?**



$17 + 9$

17×9

$17 - 9$

4 Pour partir en voyage scolaire,
le directeur de l'école a commandé
3 autocars de 56 places.

**Combien y a-t-il
de places en tout ?**



$56 + 3$

56×3

$56 - 3$

5 Xavier et Aurélien comptent leurs
petites voitures. Xavier en a 24 et
Aurélien en a 13 de plus que Xavier.

**Combien Aurélien a-t-il
de voitures ?**



$24 + 13$

24×13

$24 - 13$

6 L'appareil photo coûte 156 €
et la montre 93 €.

**Quel est l'écart de prix
entre ces deux objets ?**



$156 + 93$

156×93

$156 - 93$

La première fiche « résoudre un problème » est un mode d'emploi de pliage digne de la dernière page de Mickey-magazine. Un jeu pour mercredi pluvieux ; formateur, comme tous les jeux. Mais ce n'est pas un problème. Peut-être que le décompte des triangles de telle ou telle taille qui suit peut être considéré comme un problème ? Mais alors bien simple et sans raisonnement aucun ..

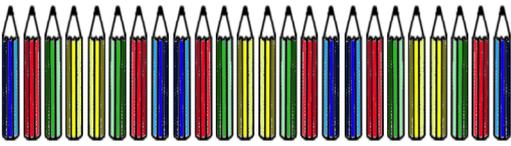
La deuxième fiche contient 6 véritables problèmes scolaires ; le but est bien le différenciation du sens des opérations. De trois opérations seulement, pour cause de programmes qui repoussent la division dans les limbes du CM1.

Et puis, les opérations ne seront pas écrites en ligne par l'élève, il entourera seulement la bonne réponse. Il ne effectuera pas non plus l'opération choisie, on ne lui demande pas le résultat -il est vrai qu'à ce moment de l'année, il n'a pas encore appris à effectuer la multiplication à deux chiffres ; donc, il ne calcule pas non plus. Il choisit, et c'est tout. Un peu comme au super-marché ... je préfère celle-là ...

Ce sont donc, en tout et pour tout les 6 problèmes de ce manuel de CE2 (9 ans).

Voici un exemple du travail correspondant de mes CE1 et de mes CE2 :

PROBLEMES



331. Je partage ces 24 crayons entre 3 élèves. Combien **donnerai-je** de crayons à **chaque élève** ?



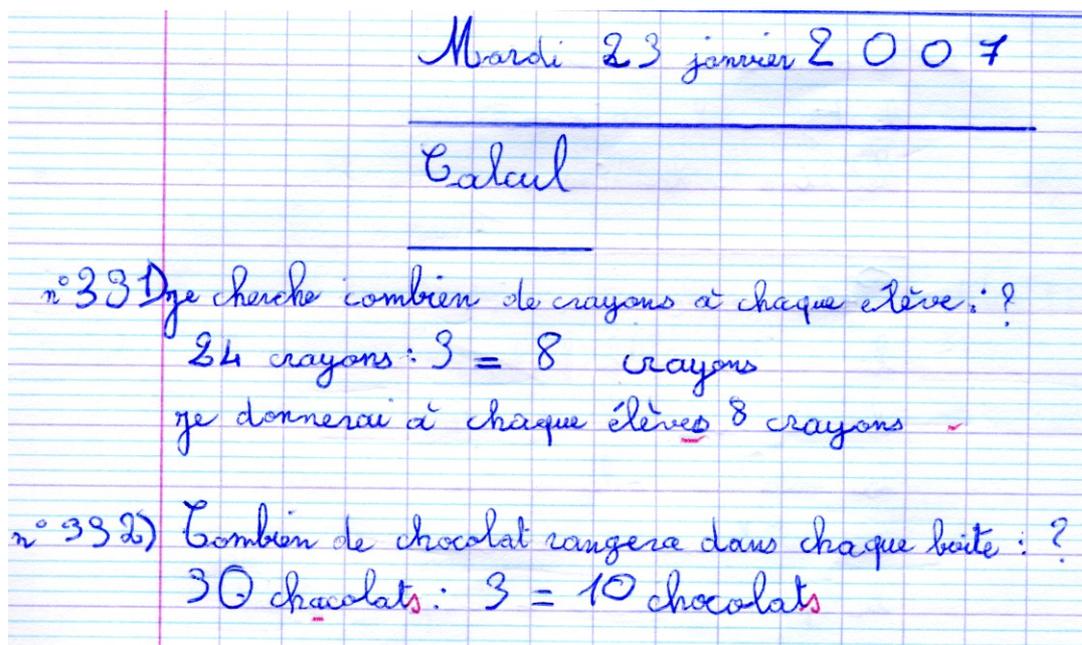
332. On doit séparer ces 30 chocolats en 3 boîtes. Combien **rangera-t-on** de chocolats **dans chaque boîte** ?

333. Trois enfants se partagent 27 €. Combien d'argent **recevra chaque enfant** ?

334. Je veux plier en trois un ruban de 24 cm de long. Que dois-je faire ?

335. Les 3 frères se sont partagé les billes du sac. Il ont reçu chacun 9 billes. Combien y avait-il de billes dans le sac avant le partage ?

Et les réponses d'une élève de CE1 d'abord (8 ans)



Mardi 23 janvier 2007

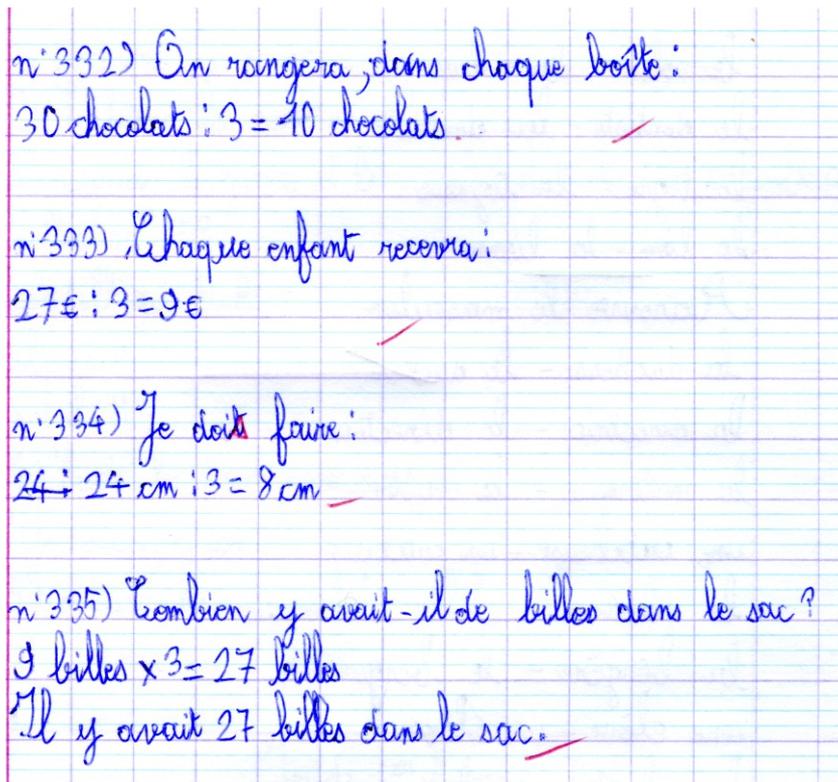
Calcul

n° 331) Je cherche combien de crayons à chaque élève : ?
24 crayons : 3 = 8 crayons
je donnerai à chaque élève 8 crayons ✓

n° 332) Combien de chocolat rangera dans chaque boîte : ?
30 chocolats : 3 = 10 chocolats

Reconnaisable aux maladresses de rédaction.

Et les réponses d'un élève de CE2, qui lui, devait résoudre tous les problèmes.



On sent l'assurance mathématique qui s'installe. On peut aussi remarquer la différence de traitement entre un élève de CE1 (8 ans) et un élève de CE2 (9 ans), en rapport avec mes propos sur la progression des programmes ; ces deux élèves -c'était une classe double, à deux niveaux- étudient le même objet : la division. La différence vient de ce qu'on leur demande ; au petit, seulement deux problèmes, avec leur représentation graphique accessible (*voir plus bas). Au grand -on est grand, à 9 ans ..- cinq problèmes qui se ressemblent -sauf le dernier ...- ; donc avec représentation graphique utilisable au début, puis sans cette représentation.

La forme des problèmes est imposée. Je ne reviens pas sur l'écriture des unités dans les opérations, et la commutativité ; mais ici, le jeune élève doit rédiger sa réponse en français, ce qui est un véritable raisonnement élémentaire. Il doit écrire en français clair ce qu'il cherche avant de le chercher. Nous avons tous vu, dans les classes modernes, les petits élèves gribouiller une opération sans unités sur un brouillon, qu'il viennent nous montrer tout fiers ; et ils ne savent pas nous dire ce que cela représente ; ils choisissent une opération ... et l'effectuent ... et ils sont tout contents. Mais ils ne savent pas ce qu'ils cherchent ...

Ils sont aidés à cette rédaction de réponse, par les mots en gras dans la question, qui indiquent une phrase possible. Et puis, ces mots en gras disparaissent tout doucement pour les élèves du CE2 ...

L'autre remarque concerne le nombre des exercices et problèmes. En janvier, mes CE2 ont fait plus de 300 exercices, dont une grosse moitié de problèmes et mes CE1 un peu moins. Plus que 6 donc.

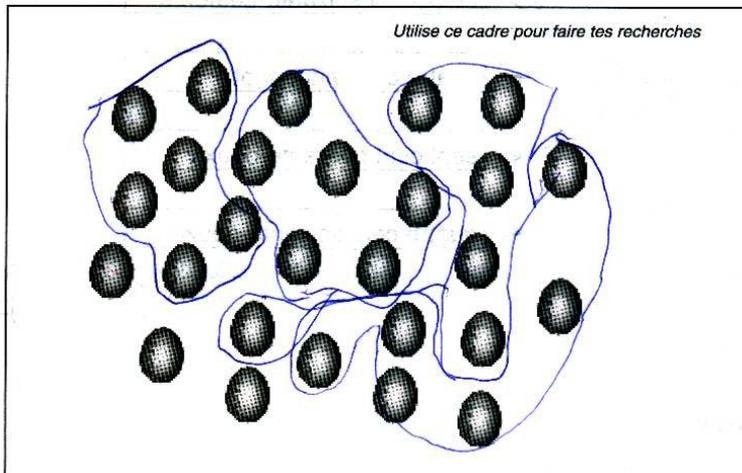
(*) La représentation graphique de l'opération est bien un passage utile, presque nécessaire. Il est la représentation intuitive que je nommais plus haut. Il sert de point de départ pour construire par dessus le raisonnement culturellement établi qui permet d'aller plus loin. Ainsi, à l'intérieur de la progression générale se déclinent des petites progressions locales qui font passer du réel représenté à l'abstrait.

Sauf lorsque quelques didacticiens justifient de se contenter du concept aperçu par les élèves, sans avancer plus loin vers la symbolisation mathématique de l'affaire, c'est à dire vers l'opération en ligne et en colonne, qui s'écrit et qui s'effectue ... En illustration, voici un exercice de division dans l'évaluation de CE2 (9 ans) de 2004, puis la seule méthode dont disposait une de mes élèves

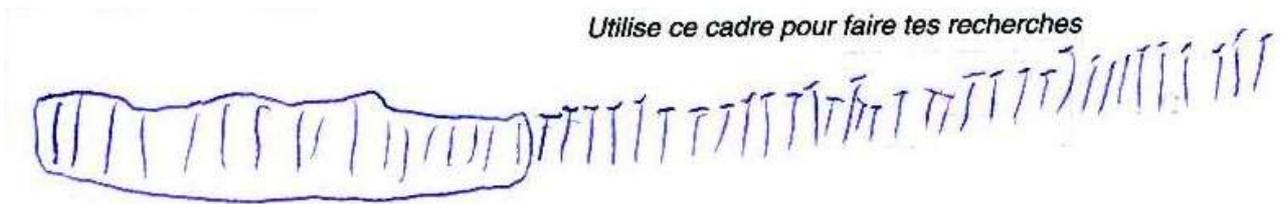
fraîchement arrivée d'une école moderne pour effectuer une soustraction.

Exercice 22

La fermière a 27 œufs.
Elle veut les ranger dans des boîtes.
Une boîte pleine contient 6 œufs.



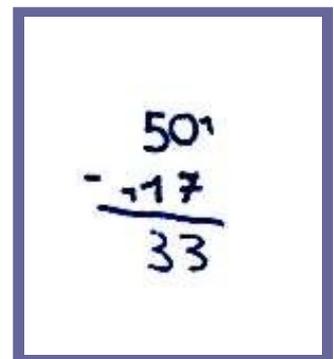
Un exercice ainsi proposé au coeur de l'évaluation nationale représente bien la volonté des auteurs des programmes de l'époque : le concept de partage suffit. La division posée est inutile.



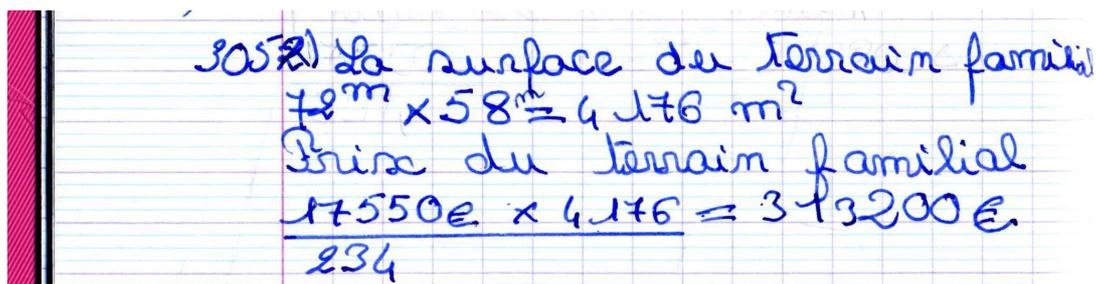
Pour la soustraction (ici 50 – 17) ce type de fonctionnement intellectuel a été bien installé chez cette jeune élève. Elle a entouré les 17 bâtons qu'elle enlève, puis a compté -et revérifié en les pointant- les bâtons restants. C'était la seule technique qu'elle avait à sa disposition. Il faut le dire : ce sont des *calculi* préhistoriques.

Mes élèves du même âge ont répondu comme ceci. Et encore, celle-ci a une retenue mal placée ...

Et voici pour conclure ce qu'une élève moyenne, qui a subi tous ces principes au CE2, est capable de faire au CM1.



305. Une famille voudrait acheter un terrain rectangulaire de 72m de long sur 58 m de large. Le voisin a acheté son terrain de 234 m² pour 17 550 €. Quel prix coûtera le terrain familial ?



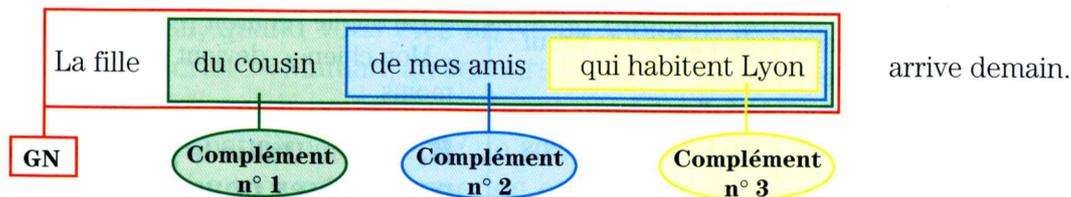
En grammaire

Ici aussi la volonté d'aller droit à l'abstraction a commis des ravages. La linguistique moderne a tenu en grammaire le rôle des mathématiques modernes en arithmétique primaire. Les derniers développements universitaires, bien que tout à fait justifiés par eux-mêmes, ont servi d'objectifs nouveaux, assez grandioses, mais destructeurs.

Et, dans le même temps, LA méthode constructiviste s'est attaquée à la grammaire presque aussi efficacement qu'à la division. Le dernier avatar de la mode grammaticale en France a pris pour nom « observation réfléchie de la langue ». Ce qui dit très bien de quoi il s'agit : dans un texte lu, on saisit au vol un élément qu'on observe, et on en déduit intelligemment, avec plus ou moins d'aide magistrale, le complément d'objet ou la proposition subordonnée. Le mot « observe » est devenu une consigne d'exercice.

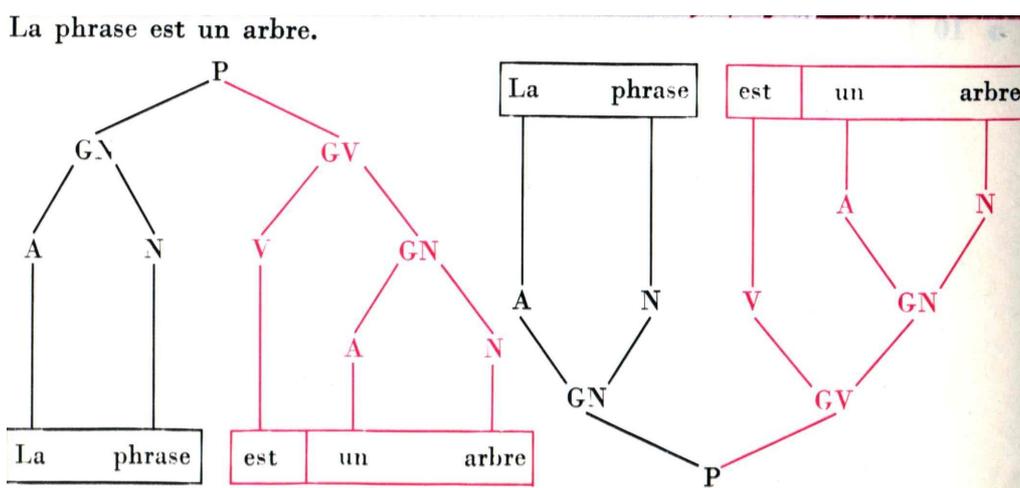
À ton tour!

Observe les emboîtements suivants :



Ici, l'expression « à ton tour » signifie bien que c'est à l'élève de travailler. Il doit « observer », car c'est en observant, bien sûr, que la compréhension du monde de construit.

Que doit-il observer ? Il doit, par son observation, comprendre, s'imprégner de la structure de la phrase ; l'objet d'étude universitaire, linguistique, complexe est devenu un élément du programme primaire. Ce n'est pas la première tentative ; d'autres échecs, volontés d'accès direct au plus abstrait de la grammaire, ont eu lieu.



Cette volonté farouche d'emmener les élèves directement au complexe sans passer par l'étude soignée et répétée de tous les éléments était bien sûr accompagnée des règles de travail pédagogique modernes comme « le concept suffit, le mot qui le décrit et son utilisation régulière ne sont pas nécessaires ».

CM2 | 4 La phrase

4 En vous servant des phrases modèles, faites les signes correspondants.

Modèle 1 : Je mange. → signe +

Modèle 2 : Je ne mange pas. → signe ○

Modèle 3 : Ne mangez-vous pas? → signe ⊕

	+	○	⊕	
1		○		Il ne viendra pas.
2	+			Tu partiras ce soir.
3	+			Pierre est malade.
4			⊕	N'est-il pas fiévreux?
5			⊕	N'attendez-vous pas le médecin?
6				Il viendra ce soir.

Voyez ici la volonté évidente de ne pas nommer les différentes formes de phrase. On ne dira jamais que le modèle 1 s'appelle « la forme affirmative », le modèle 2 « la forme négative » et le 3 « la forme interro-négative » que les élèves se contenteront de reconnaître d'un coup d'oeil. Ils ne les nommeront pas, ils auront le concept par imprégnation. Ils n'écriront pas ... ils observeront. (Remarque : le 3ème symbole est un cumul des 2 premiers, alors que la 3ème forme de phrase n'est pas du tout un cumul des 2 autres ...)

Mais surtout, comme pour les mathématiques, la méthode de la découverte autonome a provoqué un important remaniement des programmes de grammaire, avec une diminution des ambitions terre à terre -les hautes ambitions structurelles sont toujours bien présentes- et un chambardement complet du sens général de l'étude : du tout jusqu'à l'élément plutôt que de l'élémentaire jusqu'au complexe.

SOMMAIRE

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

Les élèves découvrent dans le texte les paragraphes, dans les paragraphes les phrases, dans les

phrases les groupes du nom, dans les groupes du nom différents constituants : le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le complément du nom et la proposition subordonnée relative ... Et il est grand temps de s'entraîner à les accorder entre eux, car la fin de l'année scolaire est arrivée ...

● ... Que faire ?

Commencer par les éléments

... comme on le faisait en 1960. La comparaison des tables de matière est saisissante.

TABLE DES MATIÈRES

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

Grammaire

<p>Idée du nom précédé de le, la, les 4</p> <p>Idée du nom précédé de un, une, des 6</p> <p>Idée de l'adjectif 8</p> <p>Idée du verbe 10</p> <p>Revision : le nom, l'adjectif, le verbe.... 12</p> <p>Le nom précédé de du, au, aux 14</p> <p>Le nom séparé de l'article 16</p> <p>Le nom commun et le nom propre 18</p> <p>Le nom masculin et le nom féminin 20</p> <p>Le nom singulier et le nom pluriel 22</p> <p>Le verbe au présent et le nom sujet 24</p> <p>Des verbes au présent ayant le même sujet. 26</p> <p>Le verbe au passé et le nom sujet 28</p> <p>Le verbe au futur et le nom sujet 30</p> <p>Le verbe et le pronom personnel sujet 32</p> <p>L'adjectif qualificatif accompagne le nom... 34</p> <p>L'adjectif qualificatif employé avec le verbe être 36</p> <p>Le féminin des noms (féminin en -e et -ère) 38</p>	<p>Le féminin des noms (féminin en -nne, -sse) 40</p> <p>Le féminin des noms (autres formes)..... 42</p> <p>L'adjectif joint au nom féminin singulier 44</p> <p>Le féminin particulier de certains adjectifs . . 46</p> <p>Le pluriel des noms 48</p> <p>Le pluriel des noms en -au, -eu, -ou 50</p> <p>Le pluriel des noms en -al 52</p> <p>L'adjectif joint au nom masculin pluriel 54</p> <p>L'adjectif joint au nom féminin pluriel 56</p> <p>Le pluriel particulier de certains adjectifs ... 58</p> <p>L'adjectif possessif 60</p> <p>L'adjectif démonstratif 62</p> <p>L'adjectif numéral 64</p> <p>Le groupe de mots complément du verbe.... 66</p> <p>Le complément direct et le complément indirect.68</p> <p>Le pronom personnel complément du verbe71</p> <p>Le pronom relatif 77</p> <p>Les fonctions du nom 76</p> <p>La proposition simple 76</p>
--	---

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 Printed in. Italy

Renouer avec la tradition grammaticale

CHAPITRE V.

ANALYSE GRAMMATICALE.

§ 178. *L'analyse grammaticale a pour objet de faire distinguer les diverses espèces de mots, d'en faire connaître les formes et de faire saisir les rapports qui les unissent les uns aux autres dans une même phrase.*

MODÈLE D'ANALYSE GRAMMATICALE..

Analyse de la phrase suivante :

Le dernier des Stuarts, dépouillé de ses États, s'enfuit d'Angleterre et vint chercher un asile à la cour de Louis XIV.

<p><i>Le dernier</i></p>	<p>article masculin singulier, se rapporte à <i>dernier des Stuarts</i>. adjectif qualificatif masculin singulier, se rapporte à un substantif sous-entendu (<i>Stuart</i>).</p>
<p><i>des Stuarts,</i></p>	<p>article masculin pluriel (<i>pour</i> de les), se rapporte à <i>Stuarts</i>. nom propre indiquant une famille de rois, masculin pluriel ; formant avec la prép. <i>de</i> le complément de <i>dernier</i>.</p>

Cette grammaire française de 1882 montrait un type d'exercice, bien connu aussi en Espagne : l'analyse grammaticale de mots.

Le manuel de grammaire de 1961 ci-dessus reprenait le même type d'exercice.

APPRENONS

Un nom peut être sujet d'un verbe, complément d'un nom, d'un adjectif ou d'un verbe.

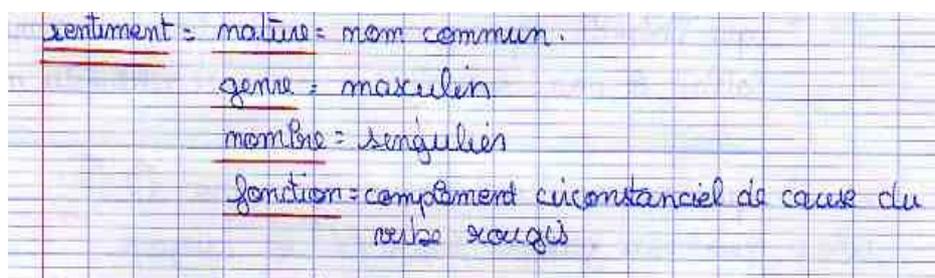
Reconnaître tout ce qui distingue un nom, c'est-à-dire sa *nature*, son *genre*, son *nombre* et sa *fonction*, c'est en **faire l'analyse**.

Exemple : *Pierre regarde les maisons*.

Pierre : nom propre, masculin, singulier, sujet du verbe regarde.

Maisons : nom commun, féminin, pluriel, complément direct du verbe regarde.

Ma collègue C. Réveret reprend désormais ce type d'exercice -classe de 3ème (15 ans)-



Remarquez encore, comme pour les mathématiques, la question de la forme. Ici, on voit bien que la façon de présenter a été imposée par le professeur : deux traits sous le mot analysé, puis un seul sous nature, genre, nombre et fonction ...

Cette question de la forme, archétypique, canonique, imposée, n'est pas rien. La simple obligation de respecter cette présentation est assez fermement imposée aux élèves, tout à fait comme la présentation *phrase / opération / phrase / opération* imposée pour les problèmes d'arithmétique.

Imposée au mépris de la liberté de l'élève ?

Justement non. Cette forme imposée est la garantie de la liberté intellectuelle de l'élève. Cette forme imposée est le terrain balisé dans lequel la liberté de l'élève peut s'exprimer. Il est libre de choisir, il doit décider si le mot « sentiment » est sujet ou complément ... et s'il est complément, que complètement-il ? Dans un problème, il doit dire ce qu'il cherche, puis il doit choisir quelle opération correspond à ce qui se passe, puis à quels nombres il l'applique ... Il s'agit bien de choisir un chemin ou l'autre dans un terrain balisé par la forme imposée ; l'exercice de la liberté est sérieux, posé, plein de conséquence.

Alors, je crois qu'il est très important de payer ce choix par un point, ou une médaille en carton. Il faut donner de la valeur aux coups du jeu de poker. Notez-vos élèves. Ils n'attendent que ça, même si quelquefois, la mauvaise note ne leur fait pas plaisir. Sans ce plaisir et ce risque du déplaisir, nous ne jouerions jamais au poker. Un exercice de liberté complètement gratuit n'est rien. Il n'est ni une liberté ni un travail ... rien qu'un caprice sans intérêt.

Pratiquer l'analyse grammaticale de mots

Voici quelques exemples d'analyse grammaticale pratiquée par mon élève de tout à l'heure.

homme : nom commun masculin
singulier sujet du verbe apparaissait

carré : adjectif qualificatif masculin
singulier épithète du nom "homme"

épaules : nom commun masculin
pluriel complément du nom "homme"

La porte s'ouvrirait et
sur le seuil, apparaissait un homme trapu, carré, large
des épaules

Où l'on voit que la compréhension de la structure de la phrase est la conséquence de l'étude des éléments. Et que l'étude de la structure permet de comprendre la fonction des éléments. La jeune O. a vu que « épaules » complétait l'adjectif « large », mais ma classe à ce moment ne connaissait pas l'existence des « compléments d'adjectif ». Ici, le respect du « déjà connu » l'a empêchée d'aller jusqu'au bout. Ici, dans un environnement totalement balisé, la petite élève en est quasiment à construire son savoir nouveau. Simplement, il y a eu beaucoup de précision, de mémorisation, de travail et d'exercices avant qu'elle puisse se permettre, finalement, de construire elle-même son savoir..

L'auto-constructivisme peut, éventuellement, être un but de l'école. Mais il n'en n'est certainement pas le moyen initial. Les pédagogues modernes, ici aussi, se sont contentés de supposer le problème résolu. Ils ont véritablement tout faux.

En lecture

En France, la question de l'apprentissage de la lecture a pris une telle dimension populaire qu'elle représente un point d'ancrage. Les familles sont outragées de la mauvaise qualité de la lecture de leurs enfants aînés, et elles attendent avec impatience les changements promis par plusieurs ministres.

Malheureusement, le ministère de l'éducation nationale français est un état dans l'état, une institution quasi-autonome, et les changements de méthodes demandés par les ministres tardent un peu à apparaître dans les classes.

C'est une question lourde, politiquement sérieuse et très vive.

Après la parution de mon livre j'ai reçu des centaines et des centaines de courriers de parents et grands parents qui corroboraient mes accusations sévères contre les méthodes actuellement en vigueur. J'en ai reçu d'Espagne aussi, à ma grande surprise puisque la réforme de l'orthographe espagnole du début du siècle a créé un système sans presque aucune exception, un système grapho-phonétique presque parfait, qu'il devait suffire d'apprendre et d'appliquer. Il y a donc pourtant eu en Espagne aussi, des partisans de la méthode par mots.

Actuellement, en France, on donne aux élèves directement des mots à déchiffrer. De là, ils tireront par déduction le son que font les lettres . Il s'agit bien sûr de l'application à la lecture de ce principe constructiviste : on donne l'objet naturel d'étude à l'élève -les mots- et il en déduit le système de fonctionnement et les éléments.

Vacances à la mer



Les vacances sont finies.
Dimitri est assis sur le tapis.
Sur le canapé, maman lit.
Papa dort.
Natacha a retrouvé les photos
de ses vacances en Italie.
Elle les regarde avec sa **mamie**.

Voici une première page de méthode en vogue en France (Crocolivre) : les élèves ne connaissent encore aucune lettre, mais ils ont déjà un texte entier. En étudiant les mots, ils déduiront, avec plus ou moins d'aide, le son des lettres et la manière de les assembler. Méthode par hypothèse, méthode idéo-visuelle, méthode naturelle, méthode mixte ... Les échecs lourds n'ont jamais provoqué le changement de méthode, mais seulement des changements superficiels et de nouvelles dénominations.

En réalité, il faut écrire à la main les lettres une à une dès la maternelle, et commencer à les associer. Écrire les lettres très soigneusement, en respectant toutes les conventions d'écriture -la barre du t se trace après- à l'âge où le respect des conventions est un bonheur.

Puis, une fois les lettres nommées, une fois leur son connu ... Il faut les associer en prenant la simple précaution de ne pas proposer de lettres inconnues à la lecture. Il ne faut surtout pas deviner, mais savoir, savoir à coup sûr. Sûreté, mémoire, exactitude, progressivité.

Et ici la page du P de la toute moderne méthode « Lire avec Léo et Léa ».

p le pull

p ↔ P ↔ p ↔ P

a	p
i	
u	

p	o
	a
	u
	é
	ui

f	i	l
p	a	s
s	u	r
ch	a	p
v	i	f

ap ip up pa pu po pui pi
lap chip rap lip par pas pap pif paf
pil pur pip mur fis mis sur vis sil

Il lape. Il se lave. Il arrive. Il a parlé. Il avale.
Papa part à Paris.
la chasse - le repas

le chat repu

Leçon 6

Par manque de temps, je n'insisterai pas plus sur la question de la lecture que j'ai déjà traitée assez largement ailleurs.



Dans le but de mettre fin à cette spirale de l'échec scolaire français, il est très possible que l'actuel ministère tente

- de réécrire les programmes
- de réhabiliter la liberté pédagogique
- tout en pratiquant une mesure des résultats scolaires publiée.

J'appelle de mes vœux un virage net de la pédagogie française. Je remercie Madame la vice-ministre et M. le Directeur General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza pour leur invitation. Je remercie l'interprète qui a réussi à suivre mon débit un peu rapide. Je vous remercie de votre attention.

MLB. Le 30-01-08