

Image des maths – Le débat du 18 : Décembre 2017.

CQFD :

***Libérez-nous de l'évaluation,
de la gouvernance,
du management,
et de tous les enfants légitimes de la technocratie...***

Michel Delord / 18 décembre 2017

I) Artisanal ou industriel ?

II) Petite histoire du niveau qui monte

A - 1972 : Louis Legrand

B - 1995-1996 : Claude Thélot et le certificat d'études primaires

C - 1997 : Roger Fauroux

D – Lectures complémentaires

E – Confiance ?

*

*

I) ARTISANAL OU INDUSTRIEL?

J'ai connu d'abord comme élève entre 1956 et 1967 puis comme professeur au début des années 70 une époque de l'enseignement, époque qui était d'ailleurs sur sa fin, dans laquelle « on ne pilotait pas le système éducatif » on ne parlait ni de management ni de gouvernance ni d'évaluations et dans laquelle aucun chef d'établissement ou directeur d'école n'aurait eu l'idée de faire intervenir le taux de passage dans la classe supérieure, taux local départemental ou national, pour savoir si l'élève X de CE1 devait passer directement en CM1, aller en CE2 ou redoubler. Comment décidait-on ? L'instituteur qui n'avait pas besoin de regarder les notes de l'élève X, *d'ailleurs assez peu nombreuses*, disait : « *Il doit sauter une classe car il va s'ennuyer en CE2* », « *Il doit passer dans la classe supérieure* » ou « *Il doit redoubler car il ne pourra pas suivre avec profit les cours de CE2* ». *Et sa décision avait de fortes chances d'être optimale car il connaissait ses élèves et les disciplines qu'il enseignait.* J'ai encore vu quelques conséquences de cette attitude en conseil de classe quand j'étais jeune professeur car ceux qui avaient les avis les plus pertinents sur les élèves étaient ceux qui ne regardaient pas leurs cahiers de notes, ce qui était plus facile que maintenant car les profs avaient individuellement moins d'élèves (en gros classes de 20 au lieu de 30) et pour un temps plus long (j'ai fini à 3H par classe de sixième alors que j'avais le double au début de ma carrière).

Je tiens également à préciser que contrairement à ce qu'on croit, on avait très peu de notes, seulement pour les compositions :

- en primaire j'avais une note par mois et par matière (je suis arrivé en primaire à la fin du « cahier mensuel », qui était le cahier dans lequel il n'y avait que les compositions)
- au lycée, on n'avait qu'une note par trimestre, soit trois notes par an et par matière

Et qui plus est, il existait un texte du RLR (Recueil des Lois et Règlements) dont je ne me rappelle pas l'énoncé exact qui disait en que l'on ne pouvait pas opposer l'argument de la moyenne à l'avis de l'enseignant sur le passage dans la classe supérieure.

Mais ce système a été considéré comme possiblement injuste et l'on a introduit sous le nom de « contrôle continu » la prolifération galopante des notes, qui n'est donc pas une caractéristique de l'ancienne école mais de celle des réformes d'après 68. Son défaut n'a pas seulement été de favoriser le « travailler pour la note »¹ mais aussi de parcellariser la connaissance puisque l'on a ainsi encouragé la tendance à ne poser au nouveau contrôle que des questions qui portent sur ce qui a été étudié depuis le contrôle précédent.

Quant au rôle des statistiques dans la gouvernance de l'éducation nationale, la partie II - *Petite histoire du niveau qui monte* – en donne un résumé qui n'est certes pas très avantageux pour les organismes officiels d'évaluation mais qui aurait pu être beaucoup plus sévère mais tout aussi argumenté si j'avais eu plus de temps pour rédiger.

Concluons par une remarque : les métiers de mathématicien et d'enseignant sont des métiers d'artisan et en ce sens leurs natures profondes n'est pas la réalisation de produits de grandes séries standardisées². Or l'évolution dont je décris supra quelques aspects est une véritable industrialisation – souhaitée – de l'enseignement. Tant que l'enseignant sera sommé de passer plus de temps à évaluer qu'à enseigner et tant que l'on considèrera que l'on peut remplacer « l'avis de l'enseignant qui connaît ses élèves et les disciplines qu'il doit enseigner » par des analyses statistiques et des logiciels optimisés par l'utilisation de datas encore plus big que les datas précédentes, on optimisera la dégradation des restes de rationalité que possède encore l'enseignement.

¹ Le conseil « *Regarde le barème et fait ce qui rapporte le plus* » n'est-il pas l'équivalent scolaire de ce qu'un contremaître dit au mécano dans un centre auto?

² *Sans aucune exagération* on peut dire que l'offre pédagogique simule de plus en plus les grandes surfaces dans lesquelles le client professeur fait le tour des rayons pour trouver diverses activités qui lui permettant d'introduire, sans aucun préalable mathématique puisqu'il n'y en a pas en rayons, qui les décimaux, qui la proportionnalité, qui les parallélogrammes ... En répétant régulièrement cette pratique, on peut arriver au but suprême : remplir l'esprit de l'enfant d'un amas hétéroclite de conceptions sans aucune organisation qui lui rendent odieux dans l'immédiat et à long terme tout ce qui se présente comme mathématique.

II) PETITE HISTOIRE DU NIVEAU QUI MONTE³

Toute la recherche officielle en éducation et l'ensemble des médias ont défendu l'idée que le niveau montait depuis les années 60/70 et que ceux qui affirmaient le contraire étaient, au mieux, d'incorrigibles « déclinistes » si ce n'est de fieffés réactionnaires. Cette défense de la non-baisse du niveau en calcul était d'autant plus virulente de la part des défenseurs des réformes et en particulier de celle des maths modernes qu'un des reproches principaux qui avaient été faits aux maths modernes au moment de leurs mises en place était justement qu'elles faisaient baisser le niveau en calcul. Admettre une baisse en ce domaine était donc suicidaire et si on s'intéresse à la littérature pédagogique on voit que tous les défenseurs des réformes depuis 70 essaient avant tout de contrer l'argument d'une baisse de niveau en calcul.

Pour différentes raisons, le premier coup de canif porté à cette belle théorie unanime est donné par une partie de l'appareil lui-même, position à laquelle se rallie plus ou moins directement Antoine Prostⁱ. Il est tout à fait possible qu'une partie de l'appareil scolaire ait décidé de faire la part du feu car de toutes les façons l'idée d'une baisse de niveau devenait de plus en plus présente dans le public. Et il se peut également que la DEPP et les organismes associés à cette défense du niveau qui monte aient compris qu'ils ne pourraient pas éternellement s'opposer aux passages de tests reconnus internationalement. Quoi qu'il en soit, Rémi Brissiaud explique en octobre 2013 en s'appuyant sur une étude de Thierry Rocher de 2008ⁱⁱ :

« Dans le domaine des apprentissages numériques, la baisse des performances se produit entre 1987 et 1999 et non pendant la période qui suit (les performances sont ensuite stables au bas niveau de 1999). Par ailleurs, cette baisse est considérable, on peut même parler d'une sorte d'effondrement des performances et elle s'effectue dans les mêmes proportions chez les enfants de chômeurs, d'ouvriers agricoles... que chez ceux d'ingénieurs, de professions intellectuelles... »ⁱⁱⁱ ;

Donc Rémi Brissiaud sauve les meubles de l'appareil scolaire : le niveau en calcul n'a pas baissé entre 1968 et 1987. Malheureusement pour lui – et pour l'appareil – on doit avoir de sérieux doutes sur cette affirmation. Et on peut remarquer de plus, ce dont Rémi Brissiaud ne souffle mot, que la baisse réelle est probablement encore plus considérable que celle reconnue car le seul exemple de division révélée de l'étude de Thierry Rocher est *74 divisé par 14*, opération qui se fait pratiquement de tête ou directement par soustractions successives, ce qui fait que l'item peut être compté comme juste même si l'élève « ne sait pas faire la division ».

A - 1972 : Louis Legrand

Je m'appuierai pour ce faire sur les positions non pas d'un ennemi des réformes de 70 mais sur un des plus fameux partisans de celles-ci puisqu'il s'agit de Louis Legrand, qui en fut un des grands promoteurs, notamment en tant que directeur de l'INRP :

L'étude menée par Pelnard et Levasseur^{iv}, dans le cadre d'un contrat INRP-INOP, apporte quelque lumière sur l'efficacité réelle de la mathématique nouvelle à l'école élémentaire. Cette étude a été conduite sur des élèves de classes expérimentales ayant reçu un enseignement de mathématique nouvelle par des maîtres volontaires et motivés plus de cinq ans avant la réforme officielle. C'est dire que les résultats constatés risquent d'être plus significatifs qu'ils le seront plus tard sur les élèves enseignés par des maîtres tout venant. Or les constatations faites ne semblent pas correspondre aux espoirs formulés par les innovateurs. Nous résumons ci-dessous les principaux résultats de ces études nuancées auxquelles le lecteur voudra bien se reporter pour plus de précisions.*

- Un enseignement des mathématiques modernes peut avoir un effet sur l'accès à la pensée formelle dans le cadre de l'enseignement élémentaire. Mais cette avance constatée s'efface un ou deux ans après. Les élèves ayant reçu un enseignement traditionnel se retrouvent à onze-douze ans à égalité avec les élèves expérimentaux.

- Il n'est pas possible de constater un effet compensatoire de l'enseignement d'une mathématique nouvelle sur les élèves socialement défavorisés.

³ Nous ne nous intéresserons qu'au niveau de fin CM2 / début de 6ème puisque c'est le plus haut niveau fréquenté par tous les élèves des années 1920 jusqu'à maintenant et pour lequel les comparaisons *peuvent* avoir un sens.

- *L'enseignement de la mathématique nouvelle peut avoir un effet de déblocage sur certains malmenés scolaires.*
- *L'enseignement rénové conduit à de moindres performances dans les mécanismes de calcul au sortir du CM2.*^v

Pour comprendre tout le sel de ce texte, il ne faut pas oublier que les partisans des maths modernes admettent que cette réforme avait certes des défauts mais que leur existence était essentiellement due non pas au contenu de la réforme – qui est globalement positive et « permet enfin de faire des mathématiques en primaire » – mais au fait que les professeurs de maths et les instituteurs n'étaient pas assez formés.

« *L'enseignement rénové* [id est : les mathématiques modernes, MD] *conduit à de moindres performances dans les mécanismes de calcul au sortir du CM2* » et comme l'indique Louis Legrand, pour un enseignement effectué « *par des maîtres volontaires et motivés plus de cinq ans avant la réforme officielle* ». Louis Legrand ajoute donc à juste titre « *C'est dire que les résultats constatés risquent d'être plus significatifs qu'ils le seront plus tard sur les élèves enseignés par des maîtres tout venant.* »

Il y a donc eu une expérimentation de la réforme des maths modernes faite dans des conditions plus favorables que celles dans lesquelles elle a été ensuite appliquée grandeur nature. On a constaté que, même dans ces conditions favorables, le niveau en calcul baissait et ... on a appliqué la réforme. Et on a dit que le niveau montait. Et une recherche Google (Pelnard Levasseur 1972) aujourd'hui 17 décembre 2017 montre que ces études ne sont pas référencées par la recherche officielle (DEP, HCéé, DEPP, CNESCO) bien que j'ai exhibé, scanné et mis en ligne le texte de Louis Legrand depuis une bonne quinzaine d'années.

B - 1995-1996: Claude Thélot et le certificat d'études primaires

Comme le public se rend de plus en plus compte des incapacités de calcul des élèves en vantant la qualité de l'ex CEP (Certificat d'Etudes Primaires), la DEP – *sous la responsabilité personnelle de son directeur Claude Thélot* – publie début 1996 une étude type « part du feu » intitulée « *Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui : comparaison à partir des épreuves du Certificat d'Etudes Primaires* »^{vi}

La conclusion de la partie de cette étude portant sur les mathématiques est la suivante :

Les mathématiques

L'évaluation permet de distinguer la réussite au problème et les compétences calculatoires des élèves. La comparaison sur l'ensemble des générations montre que les élèves des années vingt étaient plus nombreux à réussir complètement le problème proposé au certificat d'études de l'époque que ceux d'aujourd'hui.

Toutefois l'analyse des compétences calculatoires de la meilleure moitié des élèves ou de l'ensemble des générations montre des réussites tout à fait similaires à 70 ans de distance pour l'addition, la soustraction et la division de nombres entiers. Seule la technique de la multiplication était légèrement mieux maîtrisée par les élèves d'autrefois.

[...]

Au total, les résultats des élèves sont aujourd'hui meilleurs en rédaction; ils sont à peu près équivalents dans les questions de dictée portant sur l'intelligence du texte (vocabulaire et compréhension) et, en calcul, dans trois des opérations de base (addition, soustraction et division de nombres entiers) ; ils sont en baisse, légère en multiplication, et marquée en orthographe, en analyse grammaticale, en conjugaison et dans la résolution du type de problèmes posés dans les années vingt. Il importe de rappeler que la comparaison porte sur des épreuves des années vingt et que les programmes et les contenus des enseignements, en français comme en mathématiques, ont beaucoup évolué ; ceci peut expliquer que les élèves d'aujourd'hui, tout en ayant des connaissances plus larges sur des parties nouvelles ou peu enseignées autrefois (en géométrie par exemple), ont plus de difficultés dans certains de ces exercices parce qu'ils y sont moins entraînés.

Sans s'appesantir, il convient cependant de remarquer que la commission qui rédige cette étude comprend *Madame Jacqueline Levasseur* qui n'ignore rien du fait que la réforme des maths modernes a fait baisser le niveau en calcul puisqu'il s'agit de la même Jacqueline Levasseur, chef de bureau de l'évaluation des élèves à la DPD, qui a rédigé le rapport Pelnard Levasseur cité *supra* (écrit en collaboration avec Jacqueline Pelnard Considère).

Or ce que tout le monde informé, c'est-à-dire celui de ceux qui ne croient pas aux évaluations, en fussent-ils les auteurs, sait à ce moment-là, *c'est que les élèves de 1995 ont des difficultés énormes principalement en calcul mental et en géométrie.*

Le calcul mental est effectivement non seulement source de difficultés mais véritablement inabordable pour les élèves des années 90 auxquels (i) on n'enseigne pas les règles spécifiques au calcul mental (règles qui ne s'inventent pas) et pour lesquels (ii) on considère qu'il n'est pas utile de savoir ses tables de multiplication et d'addition par cœur mais « *qu'il suffit qu'ils sachent reconstruire le résultat à partir d'un résultat déjà connu* » double raison qui rend tout calcul mental impossible.

En géométrie « tout le monde de l'évaluation » savait depuis 10 ans ce qu'Antoine Bodin ne rend public qu'en 2003, c'est-à-dire qu'il existe « *des tests sur la géométrie dans l'espace, en 1986, tellement mauvais que les résultats ne furent jamais publiés par le Ministère* »⁴ (Antoine Bodin, *Conférence à la Cité de l'Espace*, 15/01/2003)^{vii}

Quel a été la réaction des auteurs de l'étude de 1996 à cette double difficulté en calcul mental et en géométrie?

Ils ont supprimé de la comparaison 1923/1995

- en le disant, ***les questions de géométrie*** mais sous un faux prétexte (« Il n'y avait pas de géométrie au CEP ». Cf *MD 1996, Pour vivre, perdre les raisons de vivre*).

- sans le dire, ***l'épreuve de calcul mental*** qui était pourtant une épreuve obligatoire du CEP quasiment depuis sa création jusqu'à sa disparition.

Ceci dit, il convient d'éclairer un aspect des affirmations contenues dans la brochure de la DEP qui nous dit donc :

« Toutefois l'analyse des compétences calculatoires de la meilleure moitié des élèves ou de l'ensemble des générations montre des réussites tout à fait similaires à 70 ans de distance pour l'addition, la soustraction et la division de nombres entiers. Seule la technique de la multiplication était légèrement mieux maîtrisée par les élèves d'autrefois. »

Pour un professeur de maths en collège, comme je l'étais à l'époque, professeur qui connaissait le niveau des élèves que je recevais du primaire depuis une vingtaine d'années, je cherchais donc à comprendre comment la DEP faisait pour démontrer que le niveau de maîtrise de la division restait constant et ce qui plus est plus étrange, pour démontrer que, simultanément, le niveau de maîtrise de la multiplication baissait.

Lors de cette simulation l'épreuve d'arithmétique consistait en la résolution de deux problèmes ; il y a eu 10 sujets numérotés de M1 à M10, chacun étant un couple de problèmes. Dans le tableau 1 infra figurent, par colonne, le nombre et la nature des opérations posées.

Tableau 1	M1	M2	M3	M4	M5
Addition	2	1	2	3	1
Soustraction	1	3	1	2	2
Multiplication	5	4	7	5	4
Division	1	3	1	1	1

M6	M7	M8	M9	M10	Total
3	0	3	3	0	18
4	4	1	3	0	21
6	2	4	5	4	46
2	1	1	0	1	12

Dans le tableau 2, on trouve la liste des divisions. :

Tableau 2	M1	M2	M3	M4	M5
En rouge+ , ce qui se fait de tête.	1080 : 30 = 36+	8208 : 18 = 456 456 : 60 = 7 reste 36 18,50 : 2 = 9,25+	145 : 5 = 29+	15 000 : 3 = 5000+	2500 : 2 = 1250+
	M6	M7	M8	M9	M10
	*2484 : 6 = 414+ *156 : 12 = 13+	18,50 : 2 = 9,25+	594 : 3 = 198+	Pas de divisions	120 : 10 = 12+

⁴ Certains objecteront « *Mais c'était pour la géométrie dans l'espace mais pas pour la géométrie en général* ». On peut répondre que lorsqu'il s'agit de l'enseignement primaire et si l'on se place d'un point de vue intuitif, *tous les objets étudiés sont des objets de l'espace.*

Quelques conclusions :

1) Sur les 97 opérations qui interviennent dans l'épreuve de certificat d'étude (re)passée en 1995, seules 12 sont des divisions. Donc le poids de la division c'est-à-dire de l'opération la plus difficile, dans les résultats n'est pas $\frac{1}{4}$ ou 25% mais 13%.

2) Sur les 12 divisions posées, au moins 8 (si ce n'est 10 en incluant celles de M6) sont faisables de tête et il n'en reste donc plus que 2 (ou 4 au maximum), extrêmement simples qui doivent être posées pour en trouver le résultat. Le niveau atteint par les elfes de 1995 est donc déterminé, sur 97 opérations par la maîtrise de deux divisions très faciles.

3) Il faut faire cependant une remarque supplémentaire sur la méthode utilisée pour évaluer les compétences calculatoires. En effet, on lit à la page 29 de la brochure:

" Il ne s'agissait pas, dans le cadre de ces items, d'évaluer si l'élève avait choisi une opération convenant à sa démarche. Il s'agissait, quand l'élève avait choisi une opération quelconque, de déterminer dans quelle mesure il avait été capable d'effectuer correctement le calcul. Ainsi, si un élève avait choisi de faire une addition répétée plutôt qu'une multiplication, ce sont ses compétences calculatoires en addition et non en multiplication qui ont été évaluées."

Comprenons la démarche suivie. « Ainsi, si un élève avait choisi de faire une addition répétée plutôt qu'une multiplication, ce sont ses compétences calculatoires en addition et non en multiplication qui ont été évaluées » : on peut donc dire que là où des divisions devaient être faites, un élève a pu effectuer des soustractions. La conséquence en est que si un élève ne sait pas faire une division mais l'effectue par soustractions successives, cette non capacité à faire une division disparaît du bilan de la division, faisant ainsi remonter le taux de succès sur cette opération. Si, de plus, il réussit les soustractions correspondantes, ceci augmente le taux de succès à la soustraction. Ce cas de figure ne peut se présenter que lorsque – dit rapidement – les nombres de chiffres du diviseur et du dividende sont faibles car si l'on a affaire à une division du type 43 253 divisé par 237, il faut faire plus de 180 soustractions pour remplacer la division, ce qui implique quasiment obligatoirement des erreurs de calculs. Or l'on peut remarquer que, si l'on élimine de la comparaison 1920/1995 les divisions où le diviseur n'a qu'un seul chiffre et celles qui peuvent se faire de tête, les trois divisions "difficiles" restantes ($72 : 18 = 4$, $156 : 12 = 13$ et 456 divisé par 60) respectent ce cas de figure car on peut en trouver le quotient avec respectivement, 4, 13 et 7 soustractions de nombres "faciles" : les opérations choisies et les codes de correction employés permettent donc d'afficher une augmentation indirecte du taux de réussite à la division et une augmentation directe du taux de réussite à la soustraction qui dissimule de fait une incapacité à faire une division.

La DEP prétendait ainsi démontrer que le niveau n'avait pas bougé depuis 1923. Cette position irritait certains car elle ne montrait pas « que le niveau montait » ce qui était le dogme de l'époque : en 2003, soit 8 ans après cette évaluation le Monde de l'éducation (Nov. 2003, page 37), par la plume de Julie Chupin écrivait dans l'article N comme Niveau : « [Claude Thélot] président de la commission du Grand Débat, ardent défenseur du « niveau monte », concède aujourd'hui que, peut-être, la maîtrise du langage a baissé. ». Donc tout est parfait et les conclusions 1995 de Claude Thélot sont dans l'air du temps, « niveaumontiste » alors que « tout le monde » sait que les universités organisent des cours pour enseigner les fondamentaux de niveau primaire. Pour sauver les meubles car les responsables commencent à sentir qu'il n'est plus possible de mentir aussi grossièrement et parce qu'il risque d'être plus difficile de manipuler PISA, la DEP, invente, comme nous l'avons vu, une rustine pour « admettre que le niveau a baissé mais pas trop fortement ». La nouvelle fable de la DEP répétée partout par Rémi Brissiaud sauve les maths modernes en indiquant qu'il y a stabilité depuis les maths modernes jusqu'en 1986, une très forte baisse de 1986 à 1996 et ensuite une stabilisation à bas niveau. **Mais ce « recul tactique » introduit une nouvelle contradiction** : comment se fait-il que la DEP qui indiquait en 1995 que le niveau était sable et Claude Thélot qui pensait encore en 2003 que le niveau montait

- 1) n'avaient pas vu en fait que le niveau baissait *considérablement* selon l'expression de R. Brissiaud
- 2) et avaient de plus montré scientifiquement qu'il montait ?

Vraie question : Et comment se fait-il que, parmi toutes les revues à comité de lecture dans lesquelles ce type d'ânerie était défendu, aucune n'ait signalé le fait ?

C - 1997 : Roger Fauroux

Texte adressé à « 2+2=4 Mathematically Correct » et publié sur le site du *Rocky Mountain News* de Denver

Note on TIMSS

Mr. Roger Fauroux, chairman of Saint Gobain, says in the October 1997 issue of “Capital”:

“Recently a mathematics test had shown that France was 13th, behind Singapore and the South Korea. The Senior Civil Servants of the DEP are not speaking about this result: in 1994, after they had accepted to take part in an OCDE international test, they silently left after having seen the first results”.

And if you look at the TIMSS results, you can see that there is no French results for the 4th grade test. Mr. Fauroux in the “Rapport Fauroux^{viii}” proposed last year a reform which put forward the basic skills: for many reasons, saying that it is insufficient - the school needs first “democracy” or “culture”... - all the French educrats and experts in pedagogy avoid the subject : it’s important to notice that in France all those experts are paid and employed by French Department of Education and that Mr. Fauroux in his report asks for an independent and international control of the pupils skills.

Et voici la version aseptisée de la même histoire écrite par le CNESCO, qui apparemment lave plus blanc :

« TIMSS est moins connu en France car après avoir fait partie de la première enquête en 1995, le pays ne participait plus à ce programme. Cependant, après 20 ans d’absence, la France a rejoint l’enquête en 2015, et l’on ne manquera certainement pas d’en entendre parler lorsque les résultats seront publiés (le 29 novembre 2016) »^{ix}.

D - Lectures complémentaires (sur « le niveau », le CEP, les statistiques, PISA, Le modèle de Rasch, etc.)

1996 – [La brochure de la DEP : Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d’aujourd’hui](#)

1996 – *Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d’aujourd’hui*
[Note d’information de la DEP 96.19 - Avril 1996](#)

2003 – MD – [Commentaires sur l’étude de la DEP de 1996](#)

2003 – MD – [Et propter vitam, vivendi perdere causas](#)

Oct. 2005 – MD – [Programmes de mathématiques de la scolarité obligatoire : Quelques conceptions historiques](#)
Exposé au Colloque Franco-Finlandais « L’enseignement des mathématiques à partir de PISA »,

27/02/2014 – MD – [Vaccination contre le PISA-Choc](#)

27/04/2014 – MD – [PISA : L’exception française](#)

30/04/2014 – Luc Cédelle - [Doutes sur PISA dans la presse internationale](#)

07/05/2014 – MD – [PISA : L’exception française confirmée](#)

2014 – PISA : [Lettre ouverte au Dr. Schleicher, OCDE, Paris.](#)

E – Confiance ?

Le ministre insiste beaucoup sur « la confiance » : il explique qu’il a confiance dans tous les acteurs de l’éducation et qu’il souhaite que les enseignants aient confiance dans leur hiérarchie et en eux-mêmes.

Ce dernier point me semble important mais comme on vient de le voir tous les appareils chargés de l’évaluation ont pendant quasiment 50 ans passé leur énergie et leur temps à montrer aux enseignants qu’ils ne devaient pas avoir confiance en leur jugement et qu’ils devaient au contraire suivre les positions de manipulateurs statistiques qui les contredisaient systématiquement. Or si le ministre a confiance en tous les acteurs de l’enseignement, il a donc – malheureusement ?– confiance dans le CNESCO et la DEPP.

Que doit-il faire s'il veut que ceux qui connaissent les élèves, c'est-à-dire les enseignants, aient confiance dans leur ministre ? Et encore plus important, puisque les ministres passent, que peut-il faire pour que ces mêmes enseignants aient confiance dans leurs hiérarchies pédagogiques et administratives, qu'ils voient beaucoup plus souvent que leur ministre et dont on ne peut pas dire qu'elles ont montré des capacités critiques exacerbées par rapport à leurs propres supérieurs?

Cabanac, le 17/12/2017

Michel Delord

Notes de Fin

ⁱ Antoine Prost, *Le niveau scolaire baisse, cette fois-ci c'est vrai !*, Le Monde du 20/02/2013.

ⁱⁱ Rocher, T. (2008) *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*. Note 08.38 de la DEPP ; décembre 2008. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/NI-0838.pdf>

ⁱⁱⁱ Rémi Brissiaud, *Il est urgent de modifier les programmes de l'école maternelle*, 14/10/2013.

^{iv} Cf.

- Pelnard et Levasseur, *Pédagogie nouvelle en mathématique et développement intellectuel*, Revue française de pédagogie, 1973, n° 23, p. 5-30.

- Pelnard et Levasseur, *Milieu socioculturel, enseignement de la mathématique et développement intellectuel*, L'Orientation scolaire et professionnelle, 1973, n° 3, p. 261-275.

- Pelnard et Levasseur, *Stades de développement et enseignement de la mathématique*, Revue française de pédagogie, n° 32, 1975.

^v Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, 1977. Chapitre VII : *L'innovation sur les contenus et les méthodes: l'exemple des mathématiques*, pages 122 à 141

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

^{vi} V. Dejonghe, J. Levasseur, B. Alinaud, C. Peretti, J-C. Petrone, C. Pons, Claude Thelot, *Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui : comparaison à partir des épreuves du Certificat d'Études Primaires*, Les dossiers d'éducation et Formations, n°62, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Direction de l'Évaluation et de la Prospective*, février 1996.

^{vii} http://apmep.free.fr/spip/documents/pdf/conference_A_Bodin.pdf

^{viii} <https://www.samuelhuet.com/fr/paid/41-textes-officiels/258-pour-lecole-rapport-fauroux.html>

^{ix} http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161129_RapportPISATIMSSvolume1.pdf