

Groupe
de
Réflexion
Interdisciplinaire
sur les
Programmes

SLECC

Savoir Lire Ecrire Compter Calculer

Une petite suite à :

**"NE PLUS APPRENDRE À LIRE, ÉCRIRE, COMPTER ET CALCULER.
PROSCRIRE TOUTE FORME DE PENSÉE COHÉRENTE."**
Pétition contre les nouveaux programmes du primaire, novembre 2002

12 janvier 2004

SLECC

Savoir Lire, Ecrire, Compter, Calculer

Une petite suite à :

**"NE PLUS APPRENDRE À LIRE, ÉCRIRE, COMPTER ET CALCULER¹.
PROSCRIRE TOUTE FORME DE PENSÉE COHÉRENTE."**
Pétition contre les nouveaux programmes du primaire, novembre 2002.ⁱ

* * *

Propédeutique

"A ce moment mécanique de l'apprentissage de la langue, se relie, d'ailleurs aussitôt, l'étude de la grammaire, dont la valeur ne peut être prise assez haut, car elle conditionne le commencement de la culture logique ; - c'est là un point que j'évoque encore pour finir, parce qu'il semble presque être tombé dans l'oubli. La grammaire a, en effet, pour contenu, les catégories, les productions et les déterminations de l'entendement ; c'est donc en elle que l'on commence à apprendre l'entendement lui-même. [...] Ces essentialités les plus spirituelles avec lesquelles, la première, elle nous familiarise sont quelque chose d'on ne peut plus compréhensible pour la jeunesse, et il n'y a assurément rien de plus spirituel qui soit compréhensible qu'elles, car la force encore sans ampleur qui est propre à cet âge ne peut accueillir ce qui comporte une riche multiformité ; or ces abstractions dont nous venons de parler sont ce qui est totalement simple. Elles sont, en quelque sorte, les lettres singulières et, à vrai dire, les voyelles du domaine spirituel, par lesquelles nous commençons, pour apprendre à l'épeler, puis à le lire. - Ensuite, la grammaire les expose aussi d'une manière appropriée à cet âge, en tant qu'elle enseigne à les différencier au moyen de marques auxiliaires extérieures que la langue contient la plupart du temps en elle-même ; d'autant qu'il est en sorte mieux que tout un chacun puisse différencier rouge et bleu sans pouvoir indiquer les définitions de ces couleurs selon l'hypothèse newtonienne ou une autre théorie, cette connaissance dont nous venons de parler est, pour commencer, suffisante, et il est de la plus haute importance d'avoir été rendu attentif à ces différences. [...] En tant que nous apprenons, par la terminologie grammaticale, à nous mouvoir dans les abstractions, et que cette étude est à regarder comme la philosophie élémentaire, il est essentiel de la considérer, non pas seulement comme un moyen, mais comme un but. [...] L'étude grammaticale stricte se donne, ainsi, comme l'un des plus universels et plus nobles moyens de la culture."

Hegel, *Textes pédagogiques*, Paris, Vrin, 1990, traduction de Bernard Bourgeois, p. 85-87.

Pour la restauration des programmes d'un véritable enseignement primaire

Consensus autour de l'école de la réussite : ne pas savoir lire, écrire, compter et calculer

Propositions pour le CM

- a) *La lecture, moyen et objectif de l'acquisition d'une culture générale*
- b) *Arithmétique et géométrie*
- c) *Langue française*

Commentaires

- a) *SLECC : Pour la restauration d'un véritable Cours Préparatoire*
- b) *SLECC : un niveau minimum mais qui doit être acquis*
- c) *SLECC : des programmes annuels ayant la plus grande extension territoriale possible*
- d) *SLECC : des connaissances pérennes, si possible reconnues internationalement et un vocabulaire pédagogique stabilisé*

¹ L'ajout du terme *calculer* à la trilogie classique *lire, écrire, compter* vise très précisément à s'opposer aux formes de dégénérescence de l'apprentissage du calcul qui le réduisent au comptage.
Cf. M. Delord, *A propos des algorithmes*, p. 15.
http://michel.delord.free.fr/ferry_calc2.pdf

Pour la restauration des programmes d'un véritable enseignement primaire

Il existe un consensus sur l'école. Celui-ci a pour nom "l'école de la réussite". Consensus aussi mou que bon marché, parce qu'on imagine mal qu'une école se propose d'assurer l'échec des élèves ! Consensus aussi creux que trompeur parce que la langue de bois ne dit encore rien sur les conditions de la réussite, sur le contenu scolaire de la réussite...

Quant à nous, nous affirmons que l'élément essentiel² déterminant la valeur d'un système scolaire tient dans les programmes d'enseignement et d'abord, ceux de l'enseignement primaire.

"Ce qui importe est le programme : on ne récolte que ce que l'on a semé³. Une des plus importantes découvertes faites à partir de l'étude du TIMSS⁴ est que la différence des résultats suivant les pays dépend de ce qui est enseigné dans chaque pays. En d'autres termes, les variables démographiques ou autres ne sont pas à l'origine et ne changent pas de beaucoup le niveau d'instruction obtenu. On constate que c'est l'enseignement lui-même qui fait la différence. Plus précisément, on observe que ce sont les programmes eux-mêmes – ce qui est enseigné – qui fait la différence."

William Schmidt, Richard Houang, and Leland Cogan,
A Coherent Curriculum : The Case of Mathematics,
American Educator , Summer 2002.ⁱⁱ

La qualité d'un programme est caractérisée par

- sa cohérence, c'est-à-dire la définition des prérequis pour passer d'un niveau au niveau suivant et la complémentarité des programmes de chaque matière.

- sa compacité : un programme est d'autant plus efficace qu'il comprend pour un niveau donné un nombre raisonnable de nouvelles notions sous réserve qu'elles soient étudiées de manière suffisamment approfondie. La caractéristique d'un mauvais programme est, au contraire, pour chaque niveau, d'aborder un nombre important de notions traitées de manière superficielle, l'étude de chaque notion s'étendant sur un très grand nombre d'années⁵. Il est étendu mais sans profondeur : "A Mile Wide, an Inch Deep."

D'autre part, parmi les facteurs de la qualité des études d'un élève figure l'acquisition et l'appropriation des programmes de l'enseignement primaire. D'une manière générale, il comprend des connaissances élémentaires – *Savoir lire, écrire, compter et calculer* qui, si elles ne sont pas acquises à un âge donné, sont plus difficiles à acquérir par la suite tandis que leur non-maîtrise empêche l'acquisition rationnelle d'autres savoirs⁶. Aujourd'hui, les causes de l'échec scolaire, du secondaire à l'université, sont imputables en grande partie aux effets cumulatifs de ces non-maîtrises qui empêchent l'acquisition par l'élève d'une culture générale humaniste scientifique, fonction centrale de l'enseignement secondaire.

² Il y en a donc d'autres et de multiples. Mais comment, par exemple, assurer une bonne formation des enseignants si l'on n'a pas déterminé ce qu'ils doivent enseigner, s'ils n'ont pas eux-mêmes eu un enseignement primaire de qualité et un enseignement secondaire leur donnant une culture générale ?

³ Au plus, bien sûr.

⁴ Third International Mathematics and Science Study <http://timss.bc.edu/>

⁵ Par exemple, dans les pays qui réussissent le mieux les tests internationaux, l'étude des fractions dure 4 ans (CE2 à sixième) tandis qu'elle dure 7 ans (CP à quatrième) dans les pays qui réussissent le moins bien.
Pour plus de détails, lire *Le flou des programmes français dans RCP comme Redoublement en CP*
<http://michel.delord.free.fr/rcp1.pdf>

⁶ Pour des exemples au niveau post-bac, lire: *Note Technique du GRIP sur l'état de l'enseignement en France*
http://grip.ujf-grenoble.fr/documents/grip_an.pdf

Consensus autour de l'école de la réussite : ne pas savoir lire, écrire, compter et calculer

Ces évidences ont été mises à mal avec opiniâtreté et persévérance depuis plus d'une trentaine d'années. Les faits sont là. Dès que l'on examine le contenu de ce consensus, il appert qu'il tend à nier globalement le rôle de l'école primaire. Les moyens en sont variés puisque, alors que personne n'ignore les vrais problèmes de niveau des élèves dans les matières fondamentales et celui des élèves sortant du primaire, on met en avant d'autres fausses questions telles que la *centralité de l'élève*, l'*unicité du maître en sixième*, la *constante macabre*, l'*autorité du maître*, le *non-ennui des élèves*, jusqu'à des *questions vestimentaires* (de la blouse au voile)... En même temps, on fait semblant de se référer au fameux « lire, écrire, compter » en employant les termes de *fondamentaux* ou de *savoirs de base*. Mais on en dénature le sens en minorant la nécessité de l'appropriation des connaissances au profit de l'acquisition de *compétences* et MM. Joutard et Thélot prétendent même qu'une matière "n'est pas, elle ne doit pas être sa propre fin et [que l'on] pourrait même prétendre à la limite qu'elle n'est qu'un moyen, le moyen précisément de faire acquérir ces compétences et ces comportements nécessaires"⁷. On majore ainsi le critère de l'*employabilité* au détriment de la formation et de la culture générale en noyant les savoirs parmi les savoir-être, savoir-vivre ou autres comportements ou compétences transversales...

Nous mentionnerons quelques exemples de *faux débats*, *dissolution des limites de l'enseignement primaire* et de *négation de l'importance des programmes disciplinaires* :

Faux débats

Retenons-en un :

Le Monde a trouvé nécessaire de publier un quatre pages parce qu'un ministre a simplement dit qu'à l'école, il fallait *transmettre des savoirs*, ce qui entrerait prétendument en opposition avec *l'élève au centre*.

Parmi la myriade de faux débats proposés dans les fiches du *Grand Débat*, qui, au mieux, transforment en notions antagoniques des aspects dont l'important est de comprendre la complémentarité, retenons-en un : "*Importe-t-il du reste encore de transmettre des savoirs, d'imposer des contenus, ou faut-il au plus tôt familiariser les enfants avec l'esprit critique et l'aptitude à innover ?*" (Fiche 02).

A cette opposition qui stérilise et rend superficielle la transmission des savoirs, l'esprit critique et l'aptitude à innover, on ne peut que répondre que ce que disait Newton : "*Si j'ai pu voir aussi loin, c'est parce que j'étais juché sur les épaules de géants*".

Dissolution des limites de l'enseignement primaire

L'appropriation des savoirs élémentaires n'est plus à l'ordre du jour. Par exemple, même en fin de sixième, *aucune compétence n'est exigible quant à la technique de la division à la main de deux décimaux*ⁱⁱⁱ. La note de service n° 96-279 du 29 novembre 1996^{iv} précisait déjà : "*Des changements importants sont introduits dans le programme du cycle des approfondissements de l'école primaire, puisque, après la disparition du calcul du quotient de deux décimaux en 1980, celui du produit de deux décimaux ne figure plus dans les programmes de 1995*". A propos de la lecture, la doyenne de l'inspection générale des Lettres, Katherine Weinland, déclarait récemment, non sans désinvolture et sans doute au nom de la grande priorité nationale de lutte contre l'illettrisme : « *13 % des élèves de sixième ne savent pas lire. Mais ils n'ont pas fini leurs études.* »^v.

Négation de l'importance des programmes disciplinaires :

- Jacques Nimier, dans son *Histoire de la didactique des mathématiques* considère comme positif que l'on ne parle plus de curriculum : « *Vers les années 70, 80, les congrès internationaux sur l'enseignement des mathématiques ne parlaient que de "curriculum" c'est-à-dire, en quelque sorte, de programme ; fallait-il placer telle question de mathématiques avant ou après telle autre ? Fallait-il enseigner telle partie des mathématiques ou non, ce que l'on appellerait maintenant le passage du savoir savant au savoir enseigné. Dans tout cela l'élève n'existait pas* »^{vi}.

- Plus récemment, non seulement l'organisation du *Grand Débat* ne donne aucune place primordiale aux programmes mais, en 1999, Claude Thélot et Philippe Joutard, respectivement président de la commission du Grand Débat et

⁷ Philippe Joutard et Claude Thélot, *Réussir l'école, Pour une politique éducative*, Le Seuil, 1999, 292 pages. .Page 177.

président de la commission chargée d'élaborer les programmes du primaire adoptés en février 2002, insistent sur le fait que "*En matière éducative, la façon de dire compte autant, sinon plus, que ce qui est dit [...] Il y a déjà eu trop de programmes parfaits qui ont simplement oublié leurs conditions concrètes d'application...*" Et ils concluaient : "*Tout est dans l'exécution. On continue à discuter des idées, rarement de leur traduction concrète à Annemasse, Paris ou Vaulx-en-Velin avec de bons professeurs, de bons chefs d'établissements et des moins bons.*"⁸

Nous reconnaissons là des positions dominantes parmi les *acteurs du consensus* qui vont des responsables du système éducatif à la grande majorité des médias et il n'est donc pas surprenant de voir MM. Joutard et Thélot aux postes de responsabilité qu'ils occupent. Nous ferons donc quelques remarques :

a) En partant des programmes de mathématiques modernes des années 70 jusqu'aux projets de programme de 1999 qui allaient même jusqu'à comporter des passages mathématiquement faux⁹, pourraient-ils citer non pas deux, mais même un seul programme qui ne soit pas lamentable, c'est-à-dire "*parfait*" ?

b) Pourquoi P. Joutard, après la disparition sans aucune explication officielle des projets de programme de 1999 jugés pourtant satisfaisants après consultation, a-t-il accepté de prendre la direction de la rédaction des nouveaux programmes publiés en février 2002 ? Ces programmes ne sont-ils pas l'illustration même de programmes non compacts au sens défini *supra* puisque, par exemple, ils étalent sur 7 ans l'apprentissage de la division sans jamais préciser si l'élève doit savoir la faire dans tous les cas, c'est-à-dire en maîtriser l'algorithme.

c) Tout autant à Annemasse, à Paris qu'à Vaulx-en-Velin, la *communauté éducative* pourra donc accroître l'*autonomie des établissements*, "*faire du collège une véritable entreprise éducative [qui nécessite un chef d'établissement qui soit un véritable] patron*"¹⁰ qui pourra ainsi montrer tout son potentiel de *manager* en discutant de la traduction concrète de l'*idée parfaite* : "*Comment ne pas apprendre la division aux élèves ?*".

Puisque, pour ne pas apprendre à faire des divisions, on peut au choix appliquer strictement le programme, faire des IDD innovantes..., la *traduction concrète* de cette idée "*parfaite*" *adaptée au contexte local* est d'ailleurs déjà parfaitement réalisée :

- par les capacités testées des élèves : à l'évaluation de cinquième de septembre 2002, seul 1 élève sur 4 parvient à faire la division de 178,8 par 8. La principale qualité d'*innovation* du chef d'établissement dans le renforcement de la *culture de l'évaluation*¹¹ a été dans ce cas de *trouver les moyens* de suivre les directives centrales qui étaient de cacher ces résultats aux parents.¹²

- par la position du Ministre Luc Ferry lors de la première réunion du Grand Débat : à Charles Baur, président du conseil régional Picardie qui lui demandait : "*Dans votre livre, vous insistez beaucoup sur "lire-écrire", pas sur compter*", le ministre répondait : "*C'est moins invalidant. Et puis, il y a les calculettes.*"^{vii} Donc, quoiqu'on en dise, il est clair que *l'objectif officiel n'est plus de savoir Lire Ecrire Compter et Calculer* .

⁸ C. Thélot et P. Joutard, op. cit., Chapitre "Tout est dans l'exécution" et conclusion (passage souligné par nous).

⁹ Dans ces projets de programme, BO Spécial N°7 d'août 1999, la définition de la proportionnalité est tout simplement fautive.

¹⁰ Michel Crozier, *La Crise de l'intelligence*, Le Seuil, 1998. In chapitre "*L'Education nationale à petit pas*", page 143 à 146. Le modèle de patron souhaité est Marie-Danielle Pierrelée.

¹¹ C. Thélot et P. Joutard, op. cit., Chapitre " La naissance d'une culture de l'évaluation"

¹² Lire :

- Michel Delord, *N comme niveau*, <http://michel.delord.free.fr/propter.pdf>

- Michel Delord, *1920 2002 : De l'enseignement à la remédiation*, <http://michel.delord.free.fr/remed.pdf>

Propositions pour le CM

Nous déduisons de ce qui est dit supra que la principale caractéristique d'une "école qui instruit" tient à la définition du cœur minimum de savoirs élémentaires que doit posséder un élève sortant de l'école primaire.

Il est de plus opportun de rappeler que le but de l'enseignement primaire est la maîtrise de la langue en particulier écrite et de l'arithmétique appliquée à la résolution de problèmes simples. Vouloir y enseigner de manière prématurée et massive la littérature et les mathématiques, plus encore avant la connaissance du code alphabétique et des 4 opérations, est non seulement irréalisable mais n'a qu'une conséquence prévisible et déjà vérifiée : rendre impossible l'enseignement des mathématiques et de la littérature lorsque l'élève atteint l'âge où cet enseignement est souhaitable et possible.

a) La lecture, moyen et objectif de l'acquisition d'une culture générale

Ou *Savoir lire exige une bonne connaissance des mots et du monde*¹³

Une fois que le déchiffrement et la lecture courante sont acquis, puisque l'élève peut comprendre qu'il n'a pas compris ce qu'il a pu et su lire, et qu'il peut et doit dire "Je n'ai pas compris ce que j'ai lu", les progrès en lecture, c'est-à-dire dans la compréhension de l'écrit, dépendent principalement de l'enrichissement contextualisé du vocabulaire, c'est-à-dire de la richesse du curriculum dans toutes les matières. Ainsi l'on peut tout à fait déchiffrer et lire la phrase suivante "*Le birapport des quatre droites joignant à quatre points fixes d'une conique le point générique de la courbe est constant*" sans la comprendre. La compréhension dépend donc bien de la connaissance du sujet traité et donc de la richesse du curriculum.

Malgré un acquis solide des bases de la lecture courante et du déchiffrement au CP ou au CE1, l'indigence des textes proposés aux élèves dans toutes les matières au cours de leur scolarité est telle qu'elle les maintient dans une pauvreté linguistique qu'ils n'ont pas les moyens de surmonter et ce d'autant plus si leur vie de tous les jours hors école ne permet pas de compenser la pauvreté du curriculum. Ce phénomène a été étudié aux Etats Unis sous le nom de *fourth grade slump* cité dans le texte de E.D. Hirsch.

Or les méthodes qui,

- en favorisant exclusivement l'expression personnelle de l'élève dans son propre langage, lui interdisant ainsi d'apprendre et a fortiori de maîtriser la langue qui est un juste moyen de ne pas s'adresser qu'à soi et de comprendre autrui ,
- en renonçant à faire acquérir, par la fréquentation, un vocabulaire et des tournures de langue riches et variés

provoquent, voire accroissent, les difficultés de compréhension de l'écrit apparaissant après l'apprentissage du déchiffrement et de la lecture courante.

En ce sens

- 1) la lutte contre l'illettrisme telle que définie dans le rapport Périssol^{viii}, à savoir *11 % des jeunes de 17 à 22 ans sont en difficulté de lecture et d'écriture suffisante pour que leur vie quotidienne s'en trouve gênée.* (Intervention de M. Bentolila) est doublement non pertinente :

- elle est insuffisante dans ses objectifs et dans la définition de l'extension du phénomène car elle dissimule qu'un nombre important de titulaires de baccalauréats littéraires ne maîtrisent pas la langue française¹⁴ ce qui nous rapproche de la situation américaine dans laquelle depuis au moins un bonne vingtaine d'années un nombre important de victimes de l'illettrisme figure parmi les diplômés du secondaire et du supérieur : on y comptait déjà en 1985 20% de victimes de l'illettrisme parmi les titulaires de diplômes d'études supérieures (y compris universitaires)^{ix}.

¹³ E. D. Hirsch, *Reading Comprehension Requires Knowledge - of Words and the World*, American Educator, Spring 2003.
http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2003/AE_SPRNG.pdf

¹⁴ C. Thélot et P. Joutard reconnaissent le phénomène puisqu'ils écrivaient en 1999 : "*Interrogeons les enseignants qui encadrent les premières années, particulièrement dans les facultés littéraires, ils vous expliqueront qu'ils sont conduits à faire des cours de lycée, certains allant même en histoire jusqu'à faire des interrogations écrites pour vérifier que leurs étudiants possèdent bien le minimum de repères chronologiques pour suivre le cours !*" (op. cit. , p. 34). Mais ils n'en attribuent la cause qu'aux bacs professionnels et technologiques.

- elle est illusoire car

- elle prétend être menée dans le cadre des programmes actuels du primaire : "*Ces savoirs de base ne peuvent être considérés comme un nième exercice de refonte des programmes*" (Rapport Périsol), programmes dans lesquels on n'enseigne plus la grammaire ni l'orthographe pour elles-mêmes mais dans le cadre d'un conglomérat appelé "*l'observation réfléchie de la langue*" (Programmes 2002),

- elle noie les contenus disciplinaires dans un ensemble *éducatif* de la *culture commune* : "*Il s'agit de définir le noyau des savoirs ou connaissances, des savoir-faire ou compétences, des savoir-vivre ou comportements que l'école a pour mission de transmettre en bagage commun à tous les enfants qui lui sont confiés*".(Rapport Périsol)

- 2) L'insistance sur la lecture présente dans les programmes 2002 aboutira à un échec global aussi bien en lettres qu'en sciences (même si recommander 2 heures de lecture par jour est évidemment mieux que de ne pas le recommander) car

- elle s'inscrit dans le cadre des orientations des programmes 2002 qui, non contents de définir un contenu scientifique pauvre et superficiel, soit refusent de voir l'ampleur des difficultés scientifiques des élèves soit s'ils la reconnaissent, refusent d'y remédier (Cf. déclaration de L. Ferry sur les calculettes). Ainsi, donner comme objectif de fin du primaire "savoir lire" est en soi une régression par rapport à l'objectif classique "Savoir , lire , écrire et compter". Mais cette régression est d'autant plus grave qu'elle s'inscrit dans une société dans laquelle cette orientation irrationnelle soumettra aveuglément les élèves, par manque de connaissances scientifiques, à l'idéologie de la technique ou à d'autres idéologies de toute nature.

- elle met en avant la "littérature de jeunesse" comme remède essentiel aux difficultés en lecture ce qui revient à sous-estimer gravement l'importance à la fois

- de textes littéraires classiques choisis tout à fait accessibles à l'élève si l'on décide de faire ce qui est nécessaire pour qu'ils le soient

- de textes de culture générale non littéraires mais apportant simultanément des connaissances et un enrichissement du vocabulaire. Je voudrais illustrer cela *infra* par des exemples pris dans les deux livres de lecture du premier manuel de Cours Préparatoire, qui date de 1897¹⁵ ... qui ne se réclamait pas de *l'interdisciplinarité*.

Dans le premier livre (écrit en très grosses lettres):

Un bon camarade

- Julien, je ne sais pas faire mon addition. Aide-moi.

- Oui, mon petit Jules . Ce n'est pas bien difficile. Compte sur tes doigts comme moi.

3 et 2 font 5.

5 et 3 font 8.

Continue.

Julien est un bon camarade.

¹⁵ Cours des écoles primaires élémentaires, Cours Préparatoire, *Guide du Maître*, publié sous la direction de E. Cazes, inspecteur général de l'Instruction Publique, Librairie Ch. Delagrave, 1897.

Comme l'explique E. Cazes, dans son *Conseil aux maîtres*, il s'agit non seulement du premier manuel de CP, mais de l'époque de la création du CP en tant que niveau terminal de l'école maternelle : "*L'expression Cours Préparatoire n'existe pas dans les documents officiels ... Nous l'avons cependant adoptée car elle correspond à la réalité des faits. L'école maternelle et la section enfantine n'existent que dans les villes ou certains centres privilégiés.*"

Les métaux

Le fer est un métal.

Le plomb, le zinc, l'étain, l'or, le cuivre et l'argent sont des métaux.

On trouve les métaux dans la terre ou dans les sables des rivières.

Les métaux nous servent à confectionner une foule d'objets indispensables.

Avec le cuivre, on fait des sous.

(Illustration : 3 pièces de monnaie)

Avec l'or et l'argent, on fait les autres pièces de monnaie.

L'or et l'argent sont des métaux précieux, parce qu'ils sont rares.

Le fer est le métal le plus utile.

Dans le deuxième livre :

Nos organes

Regardez l'image. Elle représente l'intérieur de votre corps.

Votre cœur est en haut , la pointe inclinée à gauche.

C'est votre cœur qui fait circuler le sang dans les veines. Les poumons sont de chaque côté.

C'est avec nos poumons que nous respirons.

L'estomac est plus bas au-dessous des côtes.

C'est dans l'estomac que vont les aliments que vous mangez.

C'est là qu'ils commencent à être digérés.

La digestion s'achève dans les intestins.

Il faut manger pour grandir.

Mais il ne faut pas trop manger si l'on veut se bien porter.

Les gourmands sont souvent malades.

b) Arithmétique et géométrie

Connaissances en arithmétique conçues comme bases de l'enseignement futur des mathématiques, de la physique et plus généralement de la "modélisation de la réalité".

Bases du calcul sur les grandeurs et de l'analyse dimensionnelle (donnant notamment une semi-méthode de résolution des problèmes et de vérification de cohérence de la solution.)

Ensemble des opérations sur les nombres entiers, décimaux et fractions (cas simples pour les fractions)

Notions de nombres premiers, PPCM, PGCD

Maîtrise du système métrique (unités de longueur , aire, volume, masse), **des unités de contenances et de durée et d'angles.**

Connaissance

- **des objets géométriques du plan** (cercle, carré, rectangle, parallélogramme, trapèze, losange, polygones simples inscrits dans un cercle) **et de l'espace** (pavés , prismes , cylindres). **Connaissance intuitive, construction, représentation.**

- **des formules permettant de calculer leurs périmètres, aires et volumes** (la seule formule admise et non démontrée - au sens du primaire - étant celle du périmètre du cercle ; les démonstrations ne sont pas exigibles des élèves mais doivent être faites par l'enseignant)

Exemples de la proportionnalité simple directe et inverse avec comme base de résolution des problèmes, la règle de trois directe et inverse.

Problèmes nécessitant plusieurs étapes de calcul et de raisonnement portant sur divers domaines (Pourcentages, densité, échelles ...)

Calcul mental et calcul rapide

c) Langue française

LECTURE :

Lecture courante et expressive, maîtrisée, donc immédiate, d'un texte en prose ou en vers
Lecture silencieuse, suivie de comptes rendus oraux et/ou de questionnaires écrits de compréhension portant sur des points de vocabulaire et de compréhension générale du texte

RECITATION :

Récitation expressive de textes en prose ou en vers extraits d'œuvres de grands auteurs classiques principalement

VOCABULAIRE :

Etude systématique du vocabulaire
Sens propre et sens figuré
Radical, préfixe et suffixe ; famille de mots
Synonymes et antonymes

CONJUGAISON :

Connaître le système de la conjugaison (voix, modes, temps, personnes)

Pour tous les verbes du 1^{er} et du 2^{ème} groupe, au 3^{ème} groupe pour tous les verbes en -RE et tous les verbes usuels de ce groupe ainsi que les verbes irréguliers usuels être, avoir et aller,

- **Conjugaison de l'indicatif complet**
- **Conjugaison du conditionnel présent et passé 1ère forme**
- **Conjugaison du subjonctif présent et passé**
- **Conjugaison de l'impératif présent**
- **Approche du subjonctif imparfait et plus-que-parfait** (forcément rencontré dans les textes classiques)

ORTHOGRAPHE LEXICALE :

Etude systématique des mots usuels

GRAMMAIRE ORTHOGRAPHE :

Etude de la ponctuation

Etude systématique des accords en genre et en nombre

Analyse grammaticale :

- Les classes de mots variables et invariables par nature
- Nature et fonction de tous les mots

Analyse logique :

- Phrase simple et complexe
- Les propositions subordonnées relatives et conjonctives ; leurs fonctions

COMPOSITION FRANÇAISE :

Rédaction de textes descriptifs et narratifs à partir d'un sujet donné

Rédaction du dialogue

Commentaires

a) SLECC : Pour la restauration d'un véritable Cours Préparatoire

De plus , considérant que l'école primaire dite de Jules Ferry a été, malgré ses défauts réels , une des meilleures du monde , il importe d'en tirer au moins une leçon sur la véritable nature du Cours Préparatoire comme préparation à l'enseignement des connaissances élémentaires.

La pédagogie du CP, encore plus que celle des niveaux suivants de l'enseignement, doit être fondée sur la méthode intuitive qui, saisissant dès les débuts de l'enseignement la puissante synergie des différents domaines de la connaissance et de l'apprentissage de celle-ci, s'appuie sur l'apprentissage simultané des bases de la langue et du calcul :

- dans l'apprentissage des bases de la langue sur l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture
- dans l'apprentissage des bases du calcul sur l'apprentissage simultané de la numération et des quatre opérations¹⁶.

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

- **du déchiffrage alphabétique et de la lecture courante, d'abord à voix haute**
- **de l'écriture anglaise en minuscules sur les lignes** (réglure de 3 mm)
- **de la numération des nombres à deux chiffres**
(apprentissage fondé notamment sur l'utilisation des unités de longueur et des unités monétaires)
- **de l'addition, de la soustraction des nombres de la première centaine**
- **de la multiplication, de la division au moins par 2, 4 et 5¹⁷**
(ces deux points sous-entendant qu'il connaît par cœur ses tables d'addition et celles de multiplication par 2 et 5)
- **de la résolution de problèmes extrêmement simples à une opération portant sur les opérations étudiées¹⁸**

b) SLECC : un niveau minimum mais qui doit être acquis

Ces contenus ne représentent ni les programmes du primaire ni les programmes du primaire en arithmétique et en français, mais le minimum de ce qui doit être acquis en CP et en CM. En ce sens les horaires disciplinaires doivent être définis pour que ce minimum puisse être acquis.

c) SLECC : des programmes annuels ayant la plus grande extension territoriale possible

La deuxième moitié du XXème siècle se caractérise par :

¹⁶ Pour plus de détails, une bibliographie et les extraits les plus importants des programmes et instructions officielles de 1923 et 1945 pour le calcul et le français en CP, lire :
Michel Delord, *Pour la restauration du Cours Préparatoire*
<http://michel.delord.free.fr/cp1.pdf>

¹⁷ ou 2, 3 et 5 ou 2, 3, 4 et 5

¹⁸ Pour un exemple de niveau scolaire de fin de CP en 1956 dans une école que l'on classerait actuellement en ZEP, voir :
Cahier de CP : Journées du 27 au 30 Juin 1956 à l'école de la cité des Chapélies (19 Brive)
Version écran : <http://michel.delord.free.fr/cp56.pdf>
Version papier : <http://michel.delord.free.fr/cp56p.pdf>

- l'existence de mouvements de population de plus en plus vastes et rapides aussi bien de continents à continents qu'internes aux nations : pour la France, c'est la fin de "l'autarcie villageoise" qui signifiait que la majorité des élèves faisaient toute leur scolarité soit dans la même école soit dans des écoles géographiquement proches et trouvaient leur emploi dans ce même cadre.

- des réformes pédagogiques négatives internationales : on peut citer

- "les 45 gouvernements représentés à Genève en 1945, à la Conférence internationale de l'Instruction publique Unesco BIE, [qui] ont adopté à l'unanimité une recommandation en faveur de la méthode globale utilisée dans quatorze d'entre eux"¹⁹,

- dans les années 50/60 la réforme des maths modernes,

- depuis les années 80 la tendance constructiviste qui, se défiant de l'abstrait alors que toute connaissance est une abstraction, tend en général à supprimer tout contenu spécifiquement mathématique à l'enseignement des sciences et, en particulier, à sous-estimer l'importance de l'apprentissage des algorithmes des opérations (Publication des NTCM Standards en 1990)

Bien que la tendance des trente dernières années ait été d'aggraver les effets négatifs des tendances citées sur la scolarisation par différentes mesures d'autonomie pédagogique (décentralisation, projets d'établissements, pédagogie de projets, parcours diversifiés, itinéraires de découvertes, disparition des progressions mensuelles, suppression des programmes par années et création des cycles ...), il est souhaitable et tout à fait possible, pour garantir la continuité et la cohérence de l'apprentissage de s'appuyer sur des programmes précis définis par niveaux au minimum annuel ayant la plus grande zone d'application possible

- pour l'apprentissage de la langue puisque les contenus proposés ont comme cadre naturel la francophonie

- pour l'apprentissage de l'arithmétique en tenant compte des différences liées notamment à l'importance de l'usage social du système décimal de poids et mesures

Dans cette perspective,

- un contact permanent, comme celui inauguré par la pétition primaire de novembre 2002, entre les opposants aux diverses réformes catastrophiques qui sont internationales est extrêmement important

- il n'est pas inutile de rappeler, pour ces deux domaines, que l'on peut s'appuyer sur les exigences de niveau des anciennes colonies, exigences bien supérieures à celles des métropoles car fondées sur une plus grande soif de savoir comme le soulignait par exemple Jean Leray²⁰ dès 1974.

d) SLECC : des connaissances pérennes, si possible reconnues internationalement et un vocabulaire pédagogique stabilisé

Un des facteurs essentiels de l'efficacité de la transmission des connaissances est la possibilité de communication entre les différentes générations. Les connaissances visées *supra* sont susceptibles de très peu de variations dues "aux dernières découvertes de la science " et, si c'était le cas, ces dernières découvertes devraient être soumises à un "délai de précaution" avant application pédagogique.

Il importe donc de

¹⁹ Robert Dottrens, in *l'Éducation nationale* n° 32 du 16 novembre 1961, pp. 8-10.
<http://s.huet.free.fr/paideia/paidogonos/rdot1.htm>

²⁰ " Nos pères ont bâti notre civilisation scientifique avec un enthousiasme qui s'est éteint dans les pays évolués, qui anime les pays en cours de développement, qui naît dans les contrées pauvres; les enseignants et les manuels scolaires des pays évolués présentent de plus en plus péniblement à nos enfants l'ensemble des connaissances dont ils ont besoin pour survivre; ceux-ci, entourés de prodiges scientifiques, escomptent des miracles au lieu d'acquiescer ces facultés d'observation et de raisonnement qui élaborèrent la science; ils ont trop rarement le goût d'apprendre ce que quelques-uns de leurs aïeux mirent tant d'ardeur à découvrir."

In *Rapport sur la Sauvegarde des connaissances scientifiques*, par M. Jean Leray, Membre de l'Académie des Sciences
Extrait des C. R. Acad. Se. Paris, t. 278 (18 février 1974) Vie Académique
<http://michel.delord.free.fr/leray74.pdf>

- stabiliser le vocabulaire pédagogique d'enseignement de la langue en grammaire et orthographe par exemple en retournant à l'esprit de l'arrêté ministériel du 25 Juillet 1910 relatif à la nomenclature grammaticale, appliqué jusqu'en 1970.

- dans le domaine scientifique de respecter la philosophie et les conventions d'écriture dérivant du SI (Système International de mesure dérivant du système métrique décimal), qui imposent notamment des règles d'écriture des opérations (adoptées en 1948 par le BIPM) que les programmes interdisent de suivre : comme, suivant les délires des commissions chargées des programmes "*En mathématiques, on ne travaille pas sur les grandeurs*"²¹, il est interdit d'écrire $3\text{m} \times 2 = 6\text{ m}$ ce qui revient à refuser "*les règles de grammaire des notations scientifiques et techniques*".²²

E) Savoir enseigner SLECC : une compétence minimum de tous les enseignants

Des constats

- que, dans l'immédiat, la majorité des difficultés des élèves de l'enseignement secondaire et même d'une partie non minime de ceux du supérieur provient de défaut de compréhension des bases de la langue et de l'arithmétique

- que l'interdisciplinarité nécessaire pour combattre une vision éclatée des savoirs, qui rend plus difficile l'acquisition approfondie de savoirs particuliers, n'est pas une question de statuts des personnels mais de contenus d'enseignement et de formation des enseignants puisqu'un instituteur²³ qui suit les programmes actuels du primaire ne transmet pas une connaissance interdisciplinaire mais

- une vision séparée des mathématiques et de la physique puisque ces *prétendues mathématiques* sont indépendantes du calcul sur les grandeurs et que la *prétendue physique* est entièrement démathématisée²⁴

- d'une manière plus large une juxtaposition de pseudo-savoirs disciplinaires formels formellement rapprochés qui apparaissent à l'élève comme un chaos de connaissances éparses difficiles à apprendre.

- qu'est nécessaire pour tous une culture générale qui ne peut s'appuyer sur la maîtrise de la langue écrite et des bases de l'arithmétique sauf à vouloir qu'elle demeure superficielle et réduite à la possession d'un langage qui n'informe que sur la position hiérarchique du locuteur, l'obscurité du discours étant un signe extérieur de maîtrise sociale,

- que la dégradation de l'enseignement s'est accomplie en opposant les enseignements et les enseignants du secondaire, du primaire et de l'Université alors qu'il faut le retour à terme à un curriculum cohérent de la maternelle à l'Université,

on peut en déduire la nécessité pour tous les enseignants du secondaire de maîtriser l'enseignement du SLECC CM.

MD, le 12 janvier 2004

En remerciant tous ceux qui m'ont aidé

²¹ Dans *l'actuel* Document d'accompagnement des programmes de troisième : http://www.cndp.fr/textes_officiels/college/programmes/acc_prg3/acc_prg3_maths.pdf

²² In *Norme NF X02-003 de Décembre 1995*, qui s'appuie explicitement sur James Clerck Maxwell : "*L'expression d'une grandeur est le produit de deux facteurs dont l'un, qui est une grandeur de même nature prise comme repère, s'appelle son unité, et dont l'autre, qui est le nombre de fois que l'unité est contenue dans la grandeur, s'appelle sa valeur numérique*".

²³ Je ne prends l'exemple de l'instituteur que pour montrer que l'interdisciplinarité n'est pas une question de personne puisqu'un seul enseignant peut transmettre des contenus non interdisciplinaires. L'enseignement suivant, en collège, est tout autant non interdisciplinaire. Bien sûr, les IDD et autres parcours diversifiés ne servent qu'à masquer la non-interdisciplinarité des contenus par des subterfuges techniques. Le fait que ce genre de pratiques, comme la mise en avant de la nécessité prétendue pédagogique d'enseignants de collège enseignant plusieurs matières, ou la réduction des redoublements, ait l'aval de Bercy pour de strictes raisons budgétaires tout en dégradant chaque fois la qualité de l'enseignement, ne sera pas traité ici.

²⁴ Voir, sur la dé-mathématisation de la physique, qui ne date pas d'hier, la lettre du 11 novembre 1996 de M. André Vaschalde, IPR de Physique, à M. François Bayrou, alors ministre de l'Education : <http://grip.ujf-grenoble.fr/documents/vaschalde/LBayrou96.doc>

i <http://sauv.net/prim>

ii http://www.aft.org/american_educator/summer2002/curriculum.pdf

iii http://www.cndp.fr/textes_officiels/college/programmes/bprg_6/maths6.pdf

iv http://www.cndp.fr/textes_officiels/general/ns96279.htm

v *L'Express* du 14 mars 2002.

vi <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/page26.htm>

vii in *Libération* du 29/04/2003

Cf; Michel Delord, *Cruauté mentale ministérielle*, <http://michel.delord.free.fr/cruaute.pdf>

viii Avis sur le projet de Loi de finances pour 2003 (n° 230) ... par M. Pierre-André Périssol, député
<http://www.assemblee-nat.fr/12/budget/plf2003/a0257-08.asp>

ix Source : Kirsch et Jungenblut, *Literacy Profiles of American's Young adults* - NY, 1985.
Résultats confirmés dans les enquêtes suivantes.
Cité dans : Roger Girod, *L'illettrisme* , collection Que-sais-je?, Mars 1997, page 81.
