

## Colloque « L'école primaire, une étape fondatrice »

7 février 2007 – 9 h à 18 h 30 – Accueil à 8 h 30  
Institut de France – 10 rue Alfred de Vigny – 75017 Paris

Sous la présidence de Jean-Pierre **DEMAILLY**<sup>(1)</sup>,  
membre de l'Académie des sciences

Président du Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur les Programmes – GRIP

Depuis plus de deux décennies, l'enseignement de la langue française dans nos écoles fait l'objet d'une attaque en règle. Systématiquement a été réformé et amputé tout ce qui en assurait le fondement. Les professeurs de l'enseignement supérieur au plus haut niveau constatent des dommages irréparables. Ces réformes successives privent leurs élèves de la maîtrise indispensable des bases de la langue, mais aussi portent atteinte à la rigueur du raisonnement et de la pensée. L'origine de ce désastre se trouve à l'école primaire. Le colloque situera les causes et les remèdes d'un échec scolaire qui touche entre 20 et 25% d'une génération.

### PROGRAMME

- Enseigner les lettres dans un collège en ZEP en région lyonnaise  
Anne Sophie **BONNET** - Professeur de lettres en collège
- Enseigner la physique - Maîtrise de la langue et rigueur de la pensée  
Catherine **KRAFFT** - Enseignant chercheur en physique, laboratoire de l'École polytechnique
- Apprentissage de la lecture en CP  
Rachel **BOUTONNET**<sup>(2)</sup> - Institutrice à Goussainville (95)
- Orthographe et dictée en primaire (cycle III)  
Julien **LACHIEZE** - Instituteur à Eysines (33)
- Littérature et vocabulaire en primaire (cycle III)  
Françoise **CANDELIER** - Institutrice à Roncq (59)
- Grammaire, analyse logique et grammaticale, arithmétique (cycle III)  
Marc **LE BRIS**<sup>(3)</sup> - Instituteur et directeur d'école primaire à Medreac (35)

- Une conteuse qui rencontre et passionne de jeunes élèves en CP et CE1  
Monique **CHUBERRE** - Grand mère de 12 petits-enfants

Pause déjeuner libre

- La situation de l'école primaire sur le plan international  
Michel **DELORD** - Professeur certifié de mathématiques en collège – Membre du CA de la Société Mathématique de France, vice président du GRIP
- Dyslexie : handicap de l'enfant ou résultante des conditions de l'enseignement de la lecture ?  
Colette **OUZILLOU**<sup>(4)</sup> - Orthophoniste
- L'importance de la neurologie dans le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe  
Ghislaine **WETTSTEIN-BADOUR**<sup>(5)</sup> - Docteur en médecine
- Expérience réussie de travail sur un projet réunissant parents, instituteurs et élus locaux  
Anne **LE RIGOLEUR** - Présidente de la PEEP Manosque (04)
- Exposé des buts et moyens du GRIP, dans SLECC – Savoir lire, écrire, compter, calculer, action soutenue par le ministère  
Jean Pierre **DEMAILLY** - Membre de l'Académie des sciences - Président du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les programmes GRIP
- Le site Lire-écrire : relayer l'information, pour informer localement le public de la situation de l'école et de son évolution  
Gilbert **SIBIEUDE** - Famille, école, éducation

### Débat - Conclusions

- (1) co-auteur de « *Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique* » – Fondation pour l'innovation politique, 2004
- (2) auteur de « *Journal d'une institutrice clandestine* », Ramsay, 2003 – « *Pourquoi et comment j'enseigne le b. a. - ba* », Ramsay, 2005
- (3) auteur de « *Et vos enfants ne sauront pas lire ... ni compter* », Stock, 2004
- (4) auteur de « *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie* », Presses de la Renaissance, 2001 – Coauteur de « *L'école en France* » : crise, pratiques, perspectives, La Dispute, 2005
- (5) auteur de « *Bien parler, bien lire, bien écrire* », *Donnez toutes leurs chances à vos enfants*, Eyrolles, 2005 - Les méthodes Fransya : « *Pour bien apprendre à lire et à écrire aux enfants* », « *Pour bien apprendre l'orthographe* »

Inscription obligatoire sur le site [www.lire-ecrire.org](http://www.lire-ecrire.org)  
ou Famille-école-éducation, BP 23 – 78431 Louveciennes cedex  
Participation souhaitée 30 € (déductible)

## Le collège unique : la médiocrité pour tous

Le collège unique, impose la médiocrité pour tous. L'hétérogénéité des classes, loin d'être la richesse si souvent vantée par l'institution, devient un obstacle pour les enseignants.

L'enseignant n'a aucun point d'appui : les connaissances, les méthodes de travail et l'éducation étant totalement différentes voire diamétralement opposées d'un élève à l'autre.

### L'enseignement du français en séquences.

Qu'est-ce qu'une séquence ? « *Le travail en séquences est la mise en pratique du décloisonnement : les activités de lecture, d'expression écrite et orale, d'étude de la langue existent en tant que telles mais elles sont effectuées en fonction les unes des autres en vue d'objectifs préalablement définis* ». En d'autres termes il s'agit de partir des textes pour essayer de transmettre des connaissances.

### Absence de bases

Pour enseigner le français correctement, il faudrait que les élèves arrivent au collège avec des bases solides en langue et des méthodes de travail.

### Absence de connaissances

À l'école primaire, les élèves ont fait de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire. Ils ont « entendu parler de beaucoup de notions » : préfixe conditionnel, adjectif, nom, etc..

Mais il faut expliquer correctement aux élèves :

- ce qu'est un mode
- ce qu'est un temps
- le classement des verbes par groupe.

Les bases grammaticales n'étant pas vraiment acquises à l'école primaire, chaque leçon posera de nombreux problèmes à l'enseignant. De plus l'absence de vocabulaire des élèves ne leur permet pas de faire leurs exercices. Là où on s'enorgueillissait de l'autonomie, on découvre des élèves paralysés dès qu'apparaît un problème.

### Absence de méthodes

Le refus de suivre la méthode donnée vient de ce que l'école a placé les élèves « au centre du système éducatif » et l'a encouragé à trouver lui-même les solutions. Pour ne pas imposer un schéma à suivre, on a préféré laisser les élèves trouver leurs propres méthodes.

Face au laxisme dont a fait preuve l'école, les élèves d'aujourd'hui ne supportent plus la contrainte de respecter une démarche précise. On pourrait donner d'autres exemples : refus de mettre une majuscule au début d'une phrase, refus de ponctuer un texte, refus de corriger un brouillon de rédaction.

Anne Sophie Bonnet  
Janvier 2007



## Apprendre à lire au CP

*Rachel Boutonnet,*

J'apprends à lire à mes élèves sur la célèbre méthode Boscher, dont la première parution remonte à 1905, et dont la progression, ainsi que la présentation de chaque leçon de lecture me semble particulièrement adaptée à des enfants de six ou sept ans.

Pour le détail de mes leçons de lecture, j'applique ce que l'on peut appeler une méthode alphabétique d'écriture lecture, mise au point dans les années 1880, brièvement exposée dans l'article « Lecture » du dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson.

Une des caractéristiques de cette méthode, outre celle de donner à connaître tout de suite aux élèves le principe alphabétique, est de commencer l'apprentissage de la lecture par l'écriture.

En début d'apprentissage, les élèves apprennent à transcrire les sons, et ce faisant à les lire. Toute leçon de lecture, en particulier dans les premiers temps, commence par une leçon d'écriture, puis par de la dictée de sons, de syllabes et de mots.

Cette façon de procéder a l'avantage de rendre immédiatement évident aux enfants le principe alphabétique et de les mettre tout de suite en position de maîtriser et de pratiquer la langue écrite. Les élèves, apprenant à écrire les lettres, les mémorisent sans difficultés.

Il reste, pour la suite de l'apprentissage, à pratiquer et pratiquer encore, en plus des exercices de dictée, la lecture proprement dite, régulièrement et fréquemment, jusqu'à rendre le geste aisé et rapide.

Il faut connaître avec le maximum de détails la façon dont je tente de pratiquer du mieux que je peux cette méthode et les résultats obtenus jusqu'à aujourd'hui avec les élèves. Cet exposé présentera une mention particulière sur les difficultés que rencontre nécessairement un enseignant – d'autant plus s'il est relativement jeune dans le métier –, qui souhaite travailler en suivant une méthode alphabétique, et qui l'empêchent de l'appliquer avec son maximum d'efficacité. Ces difficultés sont autres que celles qui sont inhérentes au métier. Elles tiennent à ce que les élèves font en amont du CP – donc aux programmes de l'école primaire –, à la formation des enseignants, à l'absence de manuels, d'outils et de conseils, et enfin à la prégnance d'une idéologie lourde qui jette un discrédit sur les méthodes alphabétiques.

Enfin, il sera indiqué comment on peut tenir, dans ce contexte difficile, sur le choix d'un enseignement structuré axé avant tout sur la question des contenus de connaissance.

Février 2007

## La science des ânes ?

L'effondrement de l'orthographe, plaisamment appelée « science des ânes », a été mis en évidence. Lors de la dictée de brevet organisée par le collectif Sauver les lettres en classe de seconde<sup>1</sup>, 28% des copies obtenaient 0/20 en 2000. Elles étaient 56% en 2004.

L'enseignement moderne, prétendument de la compréhension, culminerait-il à un degré d'intelligence tel que cette science subalterne en serait devenue impossible ? L'orthographe serait-elle donc indigne des horizons radieux de la pédagogie du progrès obligatoire ?

Ou bien cette incapacité, et sa subite aggravation, vient-elle de la décomposition accélérée de l'enseignement de la langue, dont l'orthographe déficiente serait le symptôme ?

Quand les formations supérieures en sont à mettre en place des cours de rattrapage de niveau CE1<sup>2</sup>, on peut subodorer que les causes de cette dégénérescence se situent à l'école primaire.

Cet exposé présentera l'enseignement mené par un débutant en CE2 et ses résultats, soit 290 dictées de 12 élèves, en opposition avec les programmes actuels et les pratiques qui s'y conforment. Ceux-ci se caractérisent en effet par la négligence des éléments, l'absence de progressivité, l'évacuation des définitions et des règles qui ont peu à peu vidé la langue de sa rationalité et ont abouti à ériger l'incorrection et la confusion en normes.

1) Dès la maternelle puis au CP, le principe alphabétique est plus ou moins longuement occulté, selon la « voie directe » imposée par les programmes. En découplant la lecture et l'écriture, la correspondance orthographique fondamentale entre graphie et phonie est, jusqu'au CE1, méthodiquement altérée : des collections de cas particuliers ou d'exceptions se substituent aux règles générales.

2) Handicapée par ces insuffisances initiales et faute d'attention spécifique, l'orthographe d'usage n'est plus enseignée.

3) La grammaire et l'orthographe grammaticale ne sont pas mieux loties. Les leçons ne subsistent qu'en dérogeant aux programmes qui les congédient explicitement. Réduites à un horaire famélique et noyées dans le flou des trois ans du cycle 3, les incertaines séances d'ORL sont en outre assujetties, hors de toute progressivité, aux besoins ponctuels de « productions d'écrits », hégémoniques et prématurées, ce qui entrave la compréhension de la langue comme système.

4) Enfin, la pratique et l'entraînement (exercices systématiques, dictées, exercices gradués de rédaction) sont ignorés voire proscrits par les programmes.

Sur chacun de ces points sera donc développée et opposée une démarche fondée sur la maîtrise progressive des éléments, jugée propre à instruire de cette connaissance intime de la langue, dont la correction orthographique est le signe.

Bordeaux, le 28 janvier 2007.  
Julien Lachière

<sup>1</sup> <http://www.sauv.net/fx050131.php>

<sup>2</sup> Le Monde du 20 déc. 2006

[http://www.lire-ecrire.org/index.php?action=forum&subaction=message&id\\_chambre=1643&id\\_sujet=26449&id\\_message=126659&att=1](http://www.lire-ecrire.org/index.php?action=forum&subaction=message&id_chambre=1643&id_sujet=26449&id_message=126659&att=1)

**Grammaire, arithmétique, que faire pour sauver l'école ?  
ou  
La reconquête de la véritable autonomie intellectuelle.**

Considérant que l'autonomie était la part de comportement humain la plus nécessaire à la liberté de l'homme, les créateurs de l'homme nouveau du 20ème siècle l'ont inscrite en lettres d'or au fronton de la toute nouvelle « science de l'éducation », lorsqu'elle est arrivée sur le marché public, dans les années 70. Les puissants démiurges qui ont alors saisi, pour ne plus les lâcher, les rênes de l'Education Nationale ont inventé la pédagogie nouvelle, dont le principal objectif était « l'autonomie de l'enfant », tant il est vrai qu'il avait alors besoin d'armes pour se débarrasser du carcan verrouillé de la culture et de la domination bourgeoises, que, bien sûr, ses parents et « l'école des flics et des patrons » lui infligeaient.

Nous allons regarder de près comment l'autonomie de l'enfant est à la fois un objectif fondamental de l'enseignement moderne et un de ses principaux moyens pédagogiques, à travers quelques exemples de ce qui se fait en grammaire et en arithmétique. Vous m'avez bien entendu, l'objectif réel d'une séquence de grammaire ou d'arithmétique n'est plus le nom, le sujet, la division ou l'angle droit, mais, bel et bien, « l'autonomie de l'enfant », pondérée toutefois par un peu « citoyenneté ». Un peu de citoyenneté, surtout pour que les voitures ne brûlent tout de même pas trop.

Cet affichage forcené de l'autonomie de l'enfant, à l'avant de toute autre préoccupation scolaire, a eu comme conséquences réelles, un retard de plus en plus important de l'âge de l'autonomie. L'autonomie intellectuelle véritable, qui n'est rien d'autre que la capacité à Lire, Ecrire, Compter et Calculer -il faudrait ajouter, Démontrer pour des élèves plus âgés- subit aujourd'hui un retard grandissant, qui met en péril jusqu'à la trame de notre société. Je tenterai de montrer que l'autonomie s'acquiert progressivement, non pas par des leçons de « citoyenneté », mais par le travail régulier d'acquisition de connaissances et d'exercices individuels, selon des programmes scolaires progressifs et ambitieux, de calcul, de grammaire, ou de démonstration mathématique et de rédaction.

Marc Le Bris

7 février. 2007

## LES CONTES

Depuis quelques années on reparle des contes, ceux de notre enfance et beaucoup d'autres .

Le nombre des conteurs se multiplie et curieusement, alors que les enfants ont tant de mal à fixer leur attention, alors que seuls la télévision, l'ordinateur et la bande dessinée semblent les intéresser, le conte fascine toujours.

Avec le conteur les enfants partent à l'aventure dans un monde imaginaire qu'ils s'approprient. Ce monde là fait appel à leurs cinq sens mais aussi à leurs sentiments, leur imagination, de plus il enrichit leur vocabulaire . L'enfant qui écoute un conte ne bouge pas, ses yeux brillent, il est dans l'histoire .

Mais qu'est-ce qui dans les contes fascine tant les enfants et même les adultes et adolescents, pourquoi sont-ils si attentifs ?

Est-ce parce qu'ils en ont assez de recevoir des images toutes faites et que les contes leur ouvrent des horizons nouveaux ?

Est-ce parce qu'il leur permet de s'évader de la vie réelle ou inversement de rencontrer de manière symbolique leur moi profond ?

Est-ce parce que le conte répond à un besoin, celui de développer le potentiel imaginaire de chacun ?

Est-ce encore parce qu'il apporte un bien être, une détente, un moment de bonheur, une relation privilégiée avec le conteur ?

En tant que mère, grand-mère , ancienne jardinière d'enfants et depuis que je suis appelée à raconter dans les écoles de mes petits enfants je me pose cette question : L'école primaire, qui est une étape fondatrice dans la formation de l'enfant ne pourrait-elle pas prendre en compte davantage son potentiel imaginaire en le nourrissant par le moyen des contes ?

Monique Chuberre  
Février 2007

## **L'échec au cours préparatoire**

Le bon lecteur ne nous apprend rien sur la bonne façon d'apprendre à lire : il ignore comment il lit, sa mémoire interrogée ne lui dit rien là-dessus. Un certain désarroi de la pédagogie devant l'apprenti lecteur, exprimé par tant d'avis, de questions, de démarches contradictoires, provient de cette ambiguïté : le bon lecteur lit comme s'il avait toujours su : pas trace d'apprentissage.

Seule la mauvaise lecture garde apparents ses processus et peut nous éclairer. Ses stratégies laborieuses restent analysables. Pour comprendre l'installation de la lecture, c'est donc l'échec de l'enfant qu'il nous faut observer et traduire.

Il n'en manque pas. On avance ici et là, depuis une quarantaine d'années, des statistiques déprimantes. Pourquoi? Lit-on différemment aujourd'hui ? Il est certain que les écrits fonctionnels multipliés, l'abondance de la presse et de la publicité sanctionnent l'illettrisme durement.

Avant la guerre, la dyslexie était objet de recherches et non de controverses médiatisées, moins encore d'épidémie.

Or elle apparaît au début des années 70, de plus en plus souvent dans les conclusions des centres médico-psycho-pédagogiques ( CMPP ) ouverts alors.

La création des RASED – Réseaux d'aide spécialisée pour enfants en difficulté – a été motivée par un besoin nouveau, mais urgent : l'échec scolaire précoce, touchant le CP et le CE1.

Les cabinets d'orthophonie voient affluer des enfants « atteints de dyslexie ». ils rééduquent à tour de bras des écoliers souvent déprimés. Frappés de pleins fouet par ce diagnostic apparemment rédhibitoire, les parents sont anxieux. Ils ne peuvent soutenir leur enfant dans un enseignement dont ils se sentent exclus, soit par ignorance de ce qu'ils recouvre, soit délibérément

Au cours des années, la clientèle de nombreux orthophonistes a changé. En âge, de plus en plus d'enfants scolarisés de 6 à 18 ans ; en orientation thérapeutique : moins de rééducation que d'éducation. La quasi-totalité de ces enfants a peu ou pas de troubles fonctionnels : ils manquent toujours de bases élémentaires à l'usage de l'écrit. En 30 années d'exercice, mon cabinet a reçu, parmi des centaines de mal lisants, une quinzaine de dyslexiques.

Il faut porter un autre regard sur une querelle stérile de méthode et mettre en évidence la confusion faite actuellement entre mauvais lecteurs et dyslexiques.

Gilbert Sibieude,  
D'après les textes de Colette Ouzilou  
Janvier 2007

## **Enseigner la physique**

### *Maîtrise de la langue et rigueur de la pensée*

Nombreux sont aujourd'hui les témoignages d'enseignants-chercheurs à l'université qui mentionnent les grandes difficultés qu'éprouvent les étudiants en sciences pour s'exprimer par écrit et rédiger des devoirs, des examens, des rapports de projets et de stages, ou encore des thèses. Les enseignants se plaignent non seulement de l'illisibilité de l'écriture, du manque de soin dans le graphisme, mais surtout d'une connaissance médiocre des bases de la langue française : orthographe fautive, vocabulaire indigent et employé mal à propos, grammaire presque ignorée, expression confuse et chaotique, phrases encombrées de redondances mais vides de l'essentiel, style obscur et pesant, textes difficiles à déchiffrer, à comprendre et à apprécier.

Pourtant, l'importance de la maîtrise de la langue dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences est capitale. Apprendre ou enseigner la physique s'apparente à un processus discursif qui emploie la langue et le langage mathématique comme des outils indispensables au cheminement de la pensée abstraite vers la description, la compréhension et l'explication de phénomènes concrets. Un texte mal rédigé ne peut livrer au lecteur toute la pertinence et la justesse des argumentations scientifiques développées par son auteur.

De nombreux exemples et témoignages serviront d'illustration à ces propos.

Catherine Krafft  
Janvier 2007



## Du problème de la mémoire du français chez les « enfants en échec » au primaire

L'académie des Technologies porte son attention sur le problème grave croissant du faible niveau en français des élèves entrant dans l'enseignement technique, voire général, puis dans les entreprises ; de plus ceci induit

- pour l'élève moyen le sentiment d'infériorité venant de la perception d'être « en situation d'échec » au jugement de ses professeurs
- et du côté des professeurs de collège et de fin de primaire d'être très tôt convaincu que tel élève sera incapable de suivre les cours avec profit .

Ainsi une première sélection de la **moitié** des élèves a lieu en France en fin de primaire bien avant leur orientation effective; de plus la séparation des filières ultérieures enfermera les enfants dans cette décision (40% d'une classe d'âge !) sans grande possibilité d'ascenseur social ou de retour à l'enseignement général ; or celui-ci cultive par intellectualisme l'appréhension d'un monde abstrait et conceptuel; il s'agit donc d'un jugement et d'une dévalorisation simultanée du Technique et de ses élèves à partir du langage oral et écrit de l'élève en primaire.

Or tous les métiers ont besoin d'une maîtrise suffisante du bon français particulièrement dans les Petites et Moyennes Entreprises qui pratiquent le travail en équipe et sont les employeurs majoritaires des français ; on y remarque en effet depuis plusieurs années une diminution constante de la précision du français des jeunes embauchés et de leur capacité à être opérationnel rapidement à cause d'un langage trop frustré même pour la vie courante ; ce médiocre langage s'améliore lors des stages mais provoque auparavant de nombreux problèmes de mécompréhension.

On remonte à la source de ces problèmes à partir de quatre constatations :

- 1 - les causes de l'orientation par l'échec, étant vues trop tard par rapport au primaire, ne sont plus traitées ensuite et juste confortées ne permettant plus de mettre en place des rattrapages convenables (ceci entraîne la perpétuation d'erreurs pédagogiques ou de mauvais rapport entre le réel et sa description orale et entre parents et enseignants )
- 2- les lieux de valorisation des talents propres de ces élèves ne sont pas non plus examinés conduisant à une pure sélection par des critères scolaires hors potentialités
- 3- l'absence de relation aux métiers ultérieurs entraîne une mauvaise perception de la finalité concrète des efforts à faire, voire de la nécessité de développer certains dons propres ; en particulier tout ce qui est lié à une bonne communication sur les projets et objectifs futurs et sur l'emploi futur essentiel pour ne pas finir SDF (crainte exprimée par bien des jeunes montrant leur sentiment fort d'être en échec toute leur vie)
- 4 - les phrases simples et précises au point de vue spatio-temporel et de description des gestes des actions ne viennent pas naturellement au bout des lèvres exprimant un grave déficit en mémoire de phrases de référence en bon français classées en bon ordre pour un rappel efficace ; il en résulte un déficit en expression orale et en composition écrite et une préférence pour la paraphrase du commentaire de texte

On ne peut donc que recommander le rétablissement d'une mémorisation des nombreux proverbes et dits de sagesse traditionnelle, de dizaines de fables de La Fontaine et de textes descriptifs du réel de la nature et des rapports humains en français correct et précis ; ce capital linguistique pourrait précéder les phrases usuelles de la vie adulte et des activités et métiers manuels. Les plus intellectuels y trouveraient de quoi échapper aux idéologies et paraphrases des pensées des autres et les plus concrets une capacité à entreprendre des projets professionnels et humains qu'ils seraient mieux capables d'exprimer, défendre, discuter et améliorer en équipe.

Pierre Perrier

Académie des sciences/académie des technologies

Février 2077