

Brèves de compteur N° 2a – Suite, comptine et calcul

Rémi Brissiaud a répondu [ICI](#) le 18 mars 2014 à ma [Brève de compteur N°2](#) du 17/03.

Acte 5. Scène 5. Rémi Brissiaud à Michel Delord.

Et voici donc mes réponses. MD.

Rémi Brissiaud : Michel Delord, je commenterai votre « brève de compteur » en partant du résumé en 3 points que vous faites de ma thèse mais je les examinerai dans le désordre.

Michel Delord : D'accord. Globalement il me semble que, sur ces trois points, il y a des incompréhensions réciproques - venant peut-être du fait que je me suis mal exprimé - et de vrais points de désaccord.

RB : Tout d'abord, ce résumé trahit ma pensée concernant le second point : je n'ai pas dit (sauf erreur d'expression de ma part) qu'il y aurait une cause unique à l'effondrement des performances entre 1987 et 1999, j'ai seulement dit que lorsqu'on analysait les différents facteurs susceptibles d'expliquer cette baisse, un seul émerge.

MD : Considérez qu'il s'agit d'une erreur de formulation de ma part. Nous sommes d'accord donc sur le fait que vous affirmez « lorsqu'on analys[e] les différents facteurs susceptibles d'expliquer cette baisse, un seul émerge. » Pour moi il y en a d'autres, et antérieurs à 1986.

RB : Et pourtant, j'en ai examiné bien d'autres : le nombre d'heures de sommeil des enfants, le milieu social d'origine, le temps de formation initiale et continue, etc. Libre à vous d'en faire émerger un autre qui expliquerait la baisse pendant cette période, moi, je n'en ai pas trouvé d'autre de convaincant. Personne jusqu'à présent n'a écrit pour en présenter un autre qui le serait.

MD : « Vous n'en avez pas trouvé d'autre de convaincant » Vous semblez donc trouver non convaincant - ce qui est votre droit - ce que j'ai écrit dans le texte sur PISA au chapitre, intitulé justement, « *Et si Rémi Brissiaud sous-estimait qualitativement la baisse de niveau en calcul ?* » que je vous demande de relire [pages 29 à 31 de <http://micheldelord.info/pisa-choc.pdf>].

J'y exhibe donc une étude faite par Pelnard et Levasseur à la fin des années 60, étude tout ce qu'il y a de plus officielle puisque parrainée par l'INRP et publiée par la *Revue française de pédagogie*, étude à propos de laquelle il n'y a jamais eu en 40 ans une seule critique mettant en cause sa validité.

Cette étude portait sur une expérimentation du programme de « maths modernes » en primaire, expérimentation faite donc avant sa mise en place. Elle concluait que l'enseignement des maths modernes, exercée pendant l'expérimentation dans de meilleures conditions que lors de la mise en place réelle de la réforme, « conduit [sans aucun avantage pour la compenser, MD] - à de moindres performances dans les mécanismes de calcul au sortir du CM2 ». Dans ces conditions on se demande comment il se pourrait que la véritable réforme des maths modernes n'ait pas abouti à une baisse encore plus forte en calcul que celle constatée pendant l'expérimentation.

Il y a plusieurs hypothèses possibles. J'en cite deux

- soit cette étude n'est pas sérieuse, mais il faut le démontrer.

- soit cette étude est sérieuse et se pose un problème beaucoup plus grave : comment se fait-il que de 1970 à 2008 la DEP non seulement n'a pas trouvé de baisse de niveau mais a même constamment produit un certain nombre d'études qui voulaient prouver au contraire que le niveau montait.

RB : Concernant votre troisième point, vous dites que je confondrais la récitation de la comptine numérique avec l'apprentissage du comptage d'objets. Ouvrez le petit livre « [Apprendre à calculer à l'école](#) » et lisez le pavé grisé en haut de la page 17. Son titre, en gras, est : « *L'apprentissage de la comptine n'est pas source de difficulté quand il reste purement verbal, c'est le comptage d'objets qui est susceptible de l'être* ».

MD : j'ai écrit nulle part que vous « confondiez la récitation de la comptine numérique avec l'apprentissage du comptage d'objets ». Qui plus est, J'AI MÊME ÉCRIT CE QUI EST À MON SENS LE CONTRAIRE ET EN VOUS CITANT [Voir le passage entre ** **]

[

Si l'on regarde les textes de Rémi Brissiaud, on s'aperçoit qu'il s'oppose en fait au comptage à la Gelman -identifier un nombre à un objet en tant qu'activité exclusive -, activité qui est parente d'un apprentissage de la comptine "sans apprendre les cardinaux" mais qui n'est pas le comptage à la Gelman.

**Rémi Brissiaud explique d'ailleurs qu'il ne faut pas confondre les deux ** :

« Les enfants de PS ne comprennent pas que le comptage permet d'accéder au nombre

Pour éviter toute confusion, précisons d'emblée que la difficulté concerne le comptage d'objets. Il s'agit donc d'être prudent dans l'enseignement de ce même comptage d'objets et non dans l'enseignement de la comptine numérique lorsque celle-ci est récitée en dehors de tout pointage d'objets. Souvent, les enfants adorent apprendre la suite verbale et cela ne présente aucun inconvénient. C'est le pointage d'objets dans le même temps que les mots-nombres sont égrenés l'un après l'autre qui est source de difficulté. »

2

]

RB : Vous dites que dans Ermel 77, avant le basculement de 1986, donc, il était déjà recommandé d'enseigner la comptine orale en début d'année de CP : pas de problème, il n'y a pas d'incohérence avec ce qui vient d'être dit. Par ailleurs, j'étais déjà formateur à l'époque et je peux vous assurer que très peu d'instituteurs utilisaient Ermel parce qu'environ 8 instituteurs sur 10 utilisaient soit le Eiler (Maths et Calcul), soit son clone, le Thévenet, et que, dans ces méthodes, la leçon sur les nombres 1, 2 et 3 était située début novembre avant que chaque nombre et ses décompositions fasse l'objet d'une leçon : c'est l'ancienne progression qui prévalait.

Vous dites qu'il serait incohérent que la circulaire de 1986 soit à l'origine de ce que j'ai appelé un basculement parce qu'elle recommandait seulement l'apprentissage de la comptine verbale.

Non, il n'y a pas d'incohérence parce qu'à l'époque, dans les centres de formation, on formait les normaliens avec les documents de travail de l'INRP, ceux qui allaient donner Ermel GS en 1990 et je peux vous assurer que c'était bien le comptage d'objets qui était décrit dans ces documents, ainsi que l'usage de la file numérotée. Très vite, dès « Objectif Calcul 1985 », en fait, c'est ce qu'on a trouvé dans les fichiers utilisés par les maîtres.

Acceptez que quelqu'un dont c'était le métier depuis 1977, qui allait plusieurs fois dans les classes chaque semaine, connaisse mieux le contexte historique correspondant à cette période que vous.

MD : Je crois qu'il y a là un malentendu. J'essaie de préciser ma position. Vous faites dater les problèmes de la mise en place de l'enseignement du comptage à la Gelman. Mais l'enseignement du comptage à la Gelman n'est pas, comme vous le dites, l'enseignement de la comptine numérique. Et donc, et je pense que vous êtes toujours d'accord, la citation que vous faites de la circulaire sur l'école maternelle «*Progressivement, l'enfant découvre et construit le nombre. Il apprend et récite la comptine numérique* » n'indique pas en **elle-même** un passage au comptage Gelman. C'est ce que j'ai voulu dire. Elle est une directive centrale a donc une influence certaine. Mais cette circulaire n'est pas le premier texte à recommander la connaissance de la comptine numérique puisqu'elle était recommandée une dizaine d'années avant par ERMEL même si, come vous l'indiquez, ERMEL avait peut-être moins d'influence dans les années 70 qu'une circulaire officielle dans les années 80.

Ceci je pense que vous devriez préciser le rôle que vous faites jouer à cette circulaire puisque j'ai vu de nombreuses interventions - et pas seulement celles de Catherine Huby - sur diverses listes de discussion qui pensent défendre votre position en centrant leurs critiques sur la « comptine numérique ».

Ceci dit, il est évident que nous n'avons pas la même conception du rôle de la comptine numérique et j'y reviendrai donc - c'est un peu pour cela que j'ai insisté sur ERMEL - ; pour le moment il s'agit surtout de se mettre d'accord sur certains faits.

RB : Il n'y a que concernant le premier point que ma position est éventuellement plus faible. Y a-t-il eu une baisse de niveau entre 1970 et 1986 ? Je vous rappelle l'argument que j'emploie pour répondre négativement : en 1987, l'addition $19786 + 215 + 3291$ avait un taux de réussite de 94%. Si les élèves faisaient mieux en 1970, c'était nécessairement de très peu : il y avait 96% de réussite, peut-être, c'est-à-dire une différence vraisemblablement non significative. De même, la multiplication 247×36 avait 84% de réussite. Là encore, ça me semble très élevé et il est difficilement imaginable qu'on faisait beaucoup mieux auparavant.

Je vous l'accorde : alors qu'on a une preuve directe de l'effondrement entre 1987 et 1999, on n'a que des preuves indirectes du fait que des compétences de base telles que l'addition et la multiplication en colonnes sont restées relativement stables. Mais enfin, l'important serait qu'on retrouve les performances de 1987 : on en est si éloignés...

MD : Je pense que si la maîtrise des additions, soustractions, multiplications donne bien sûr des indications sur la maîtrise par les élèves du calcul écrit, ce qui en donne la meilleure estimation est la maîtrise de la division pour la simple raison que pour maîtriser l'algorithme classique de la division écrite, il faut déjà bien maîtriser les trois autres opérations, ce qui signifie d'ailleurs « qu'il faut plus que ça » parce que le degré de complexité de la division est plus que la somme des degrés de complexité des trois autres opérations. Autrement dit, les écarts sur la maîtrise de la division sont amplifiés par rapport à ceux que l'on peut constater sur les autres opérations.

C'est d'ailleurs une - car il y en a bien d'autres - des raisons qui rend très suspecte la conclusion de l'étude la DEP de 1996 comparant les "*Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui*".

Une de ses conclusions est la suivante : « *Au total, les résultats des élèves [...] sont à peu près équivalents [...], en calcul, dans trois des opérations de base (addition, soustraction et division de nombres entiers) ; ils sont en baisse, légère en multiplication.* »

Ceci dit :

- vous pouvez sur le sujet, revoir ce que je dis sur l'étude Pelnard et Levasseur

- on peut constater qu'il ya eu un allègement des programmes du primaire qui a commencé à partir de 1970 et s'est continué ensuite (les IO et les programmes de 70 le disent EXPLICITEMENT) : on a donc toutes les raisons de penser que les connaissances des élèves au sortir du primaire sont également allégées. Comment se fait-il, encore une fois, qu'aucune « évaluation officielle » ne le détecte ?

RB : Et concernant l'affirmation selon laquelle « la remise en cause d'un de ces (trois) points fragilise tous les autres », il est difficile de raisonner comme vous le faites. En effet, je le répète : qu'on fasse appel aux résultats d'enquêtes en sociologie de l'éducation, à l'histoire des discours et des pratiques scolaires, à la psychologie des apprentissages numériques, à la psychologie clinique, à la psychologie interculturelle, dans tous les cas, les résultats disponibles concordent avec la thèse d'un effet délétère à long terme de l'enseignement de la numérotation. Mettez-vous à discuter cet ensemble de résultats et, là, vous aurez une chance de fragiliser la démonstration. Dans l'état, je ne pense pas que ce soit le cas.

Rédigé par : Rémi Brissiaud | [le 18 mars 2014 à 09:08](#) |

MD : « Il est difficile de raisonner comme vous le faites ». Je fais ce que je peux ☺.

Le 08/04/2014

Michel Delord