

## Débat sur le Rapport de la Mission Maths-02

Introduction <http://bit.ly/2CX4sLO> ou

<https://micheldelord.blogspot.com/2018/10/cqfd-19102018-reprise-des-emissions.html>

Texte complet : <http://micheldelord.info/drmm-02.pdf>

*Faut pas qu'on réfléchisse ni qu'on pense.*

*Il faut qu'on avance.*

Alain Souchon, *On avance*, 1983

*Assez d'actes, des mots*

Anonyme, *Un slogan oublié de l'an 68*

## CQFD 19/10/2018 : reprise des émissions

Profitant de la petite agitation autour des mathématiques occasionnée par la *Mission Maths*, j'ai essayé de présenter CQFD. Mais à partir de février 2018 des raisons personnelles m'ont empêché de poursuivre cette présentation et en particulier la publication des séries de texte initialement prévue, c'est-à-dire

- celles du blog « [SLECC-CQFD](#) » (et en partie sur [Images des Maths /Débat du 18](#)):
  - « *Note technique xx pour la Commission Torossian/Villani* » sur le blog [SLECC-CQFD](#),
  - « *Débat Rapport Mission Maths* » qui devait porter sur le rapport Torossian-Villani mais s'était limitée en fait à deux textes « [Brève histoire de l'essor de la méthode intuitive et de sa décadence](#) »<sup>1</sup> et « [Commentaires sur deux tweets de Rémi Brissiaud](#) ».
- celles du blog « [En trois mots ou moins... réflexions et références](#) »<sup>2</sup> qui devait publier, comme son nom l'indique
  - i) avec ou sans présentations, des textes de références historiques peu ou pas connues ou peu cités (sont déjà parus deux courts extraits de Marx et Gonseth),
  - ii) de brèves remarques sur divers sujets et la série *desam-xxx* présentée juste *infra*.

En suivant, malgré un gros retard qui n'a pas été sans conséquences, mon petit bonhomme de chemin, je vais donc reprendre ces publications auxquelles je rajouterai - justement en partie pour combler ce retard -

- i) une série RemiBrissiaud (rbrissiaud2018-xx sur le blog CQFD) qui sera consacrée à la critique des positions de Rémi Brissiaud qui est, quels que soient nos désaccords, un des seuls à tenter de défendre un point de vue historique et formalisé sur l'enseignement du calcul\*, cet (ancien) débat a commencé en 1999, repris en 2006 et plus récemment en 2014 sur le blog de Luc Cédelle<sup>3</sup>, débat global dont on retrouve les principaux éléments sur la page que je consacre à Rémi Brissiaud<sup>4</sup>. [\*Le très récent texte de Remi Brissiaud, daté du 19 octobre 2018, « [Evaluations de CP-CE1 et dérivées actuelles](#) » montre bien l'importance de cet auteur. MD, 21/10/2018]

---

<sup>1</sup> <https://micheldelord.blogspot.com/2018/02/essor-et-decadence-de-la-methode.html>

<sup>2</sup> <https://entroismots.blogspot.com/>

<sup>3</sup> <http://education.blog.lemonde.fr/2014/03/21/enseignement-du-calcul-des-elements-pour-un-debat-1/>

<sup>4</sup> <http://micheldelord.info/remibrissiaud.html>

ii) Une série *Dixi Et Salvavi Animam Meam*<sup>5</sup> (*desam-xxx*) sur le blog « [En trois mots ou moins... réflexions et références](#) ». Cette série servira à combler les retards cités plus haut en présentant des résumés avant publication de textes qui seront diffusés ultérieurement en intégralité sur le blog CQFD. Ces textes seront donc, contrairement à mon habitude, peu argumentés et comporteront des affirmations sans démonstration. Je prie mes lecteurs de m'excuser pour cette soumission à l'immédiateté changeante des paysages ; c'est la première fois que j'abandonne la règle que j'ai toujours appliquée qui consistait à ne pas publier sur une nouvelle idée avant de l'avoir laissée murir pendant trois ans ( et notamment pour voir si au bout d'un certain temps, elle ne devenait pas un peu blette).

Cabanac, le 16/10/2018

Michel Delord

\* \* \*

PS : Quelques sujets auxquels vous avez échappé (quelques-uns sont partiellement rédigés) et que je n'ai même pas pu aborder publiquement depuis février :

1) 1<sup>ère</sup> phrase du rapport Torossian/Villani :

« Depuis une douzaine d'années, les résultats de nos élèves en mathématiques ne cessent de se dégrader »

Le moins que l'on puisse en dire est que ça ne commence pas très bien.

2) « *In the new approach, as you know, the important thing is to understand what you are doing rather than to get the right answer* » Tom Lehrer, [New Math](#) – 1965

Importance du résultat exact pour le comptage et les quatre opérations : peut-on vraiment comprendre sans savoir faire ?

3) Division d'un décimal par un décimal : doit-on savoir poser et faire la division exacte de 1 par 0,25 ? Peut-on dire que « l'on ne perd rien » si l'on ne sait pas le faire ? Sinon, que perd-on ?

4) Pédagogie, psychologie, sociologie et management ont-ils été et peuvent-ils être des vecteurs/justifications de contenus obscurantistes ?

5) CQFD, i) problématique et ii) problématique historique

6) APMEP 1972 : Un aspect de la « mathématisation » de l'enseignement primaire, la suppression du « dynamisme temporel ».

7) Classer un élève c'est – historiquement - choisir dans quelle classe il pourra profiter au mieux de l'enseignement qu'il suivra.

8) Commission Kahane : Une erreur fondamentale en calcul

---

<sup>5</sup> Une traduction actuelle de cette maxime d'attente de l'absolution à la fin de la confession pourrait être : *On ne pourra pas me reprocher de ne pas l'avoir dit ...*

9) <sup>Note 6</sup> Lebesgue a commis au moins une erreur fondamentale en pédagogie

10) Il y des erreurs « systémiques » dans la typologie des opérations selon Gérard Vergnaud

11) L'opposition « nombre / « grandeur n'est pas l'opposition fondamentale pour le primaire – pas plus que l'opposition « nombre / « nombre de » chère à Stella Baruk - car la véritable opposition explicative à ce niveau scolaire est l'opposition « nombre abstrait / nombre concret ». Sur ce dernier point, j'avais d'ailleurs fait remarquer en janvier 2018

Pertinence de l'opposition nombre pur / nombre concret :

J'ai affirmé lors de la table croisée de la Mission Math à laquelle j'ai participé que l'opposition nombres / grandeurs n'était pas l'opposition fondamentale pour le primaire car la véritable opposition explicative à ce niveau scolaire était l'opposition nombre abstrait / nombre concret, ce qui a provoqué quelques remous. Je n'ai pas eu le temps à ce moment-là d'argumenter ma position mais, même si je ne vais pas développer ici toutes les – nombreuses – raisons qui la justifient, je vais me contenter d'en développer une, fondamentale : l'utilisation consciente ou inconsciente de la transposition didactique introduit entre autres une très mauvaise habitude qui consiste à désigner des contenus de l'enseignement primaire par des vocables relevant de l'enseignement supérieur, ce qui a son tour induit une écriture des programmes d'un niveau donné dans un langage que ne peuvent comprendre les élèves (atteignant la fin) de ce niveau.

Or ce devrait être une règle absolue, si l'on tient à ce que les élèves comprennent vraiment les contenus des programmes qui leur sont proposés, de tendre autant que possible qu'ils soient capables de lire et comprendre ces mêmes programmes. Or on peut facilement expliquer à un élève de CP ce qu'est un nombre pur (nombre non suivi de la désignation de l'unité) et ce qu'est un nombre concret (nombre suivi de la désignation de son unité). Mais – si les mots ont un sens –, il est à mon avis impossible d'expliquer en CP [Et même beaucoup plus tard, MD, oct. 2018] l'opposition nombre(s) / grandeur(s). Et bien sûr j'invite [et je continue à inviter, MD, oct. 2018] ceux qui ont manifesté leur opposition à mon affirmation à expliciter leurs positions et à expliquer comment ils feraient comprendre à un élève de CP ce qu'est l'opposition nombres / grandeurs<sup>7\*</sup>.

Michel Delord, [Des programmes et du CSP](#), 18/01/2018, p. 17.

... etc...

---

<sup>6</sup> Les trois affirmations correspondant au 9), 10) et 11) avaient entraîné des « murmures très désapprobateurs » - j'avais l'impression de prononcer des paroles impies dans un lieu de culte - lorsque je les avais émises lors de mon audition à une table croisée de la Mission maths le 14/12/2017...

<sup>7</sup> J'ai bien remarqué que, depuis janvier, cette question pourtant fondamentale et que j'évoque depuis de nombreuses années n'a reçu aucune réponse explicite dans les textes parus depuis le rapport Villani-Torossian ; la réponse implicite semble avoir été « business as usual » c'est-à-dire que tous les textes officiels traitant du sujet s'appuient explicitement sur l'opposition nombre/ grandeur en lui donnant de plus un rôle fondamental tandis que les notions de nombre concret et de nombre pur non seulement n'ont pas le rôle qui, à mon sens, leur revient mais ne sont même pas mentionnés explicitement. Remarquons que, depuis quinze ans, les deux principales recommandations de SLECC pour l'enseignement du début du calcul sont

- l'enseignement simultané du comptage et du calcul c'est-à-dire « les quatre opérations en CP »

- l'enseignement simultané du calcul sur les nombres purs et sur les nombres concrets.

Et il s'agit justement deux recommandations qui marquent une réelle rupture avec les maths modernes...