

Quote digest

ÉM 13 Il n'y a pas de raison à l'échec en mathématiques : il n'y a que des raisons

FAB 231 Si les enfants sont inadaptés, c'est qu'on les désadapte.

ÂC 14 Les choses sont donc claires, sinon simples : *l'enseignement est actuellement inapte à transmettre un savoir que les élèves, eux, sont parfaitement aptes à recevoir.*

FAB 133 il ne faudrait pas confondre le produit des enseignements que l'on donne à un enfant avec leur somme.

SI 264 *Avant de penser l'élève en difficulté, l'école devrait se penser elle-même en difficulté* dans la matière qu'elle propose d'enseigner.

SI 279 *parler à un expert-comptable d'équations diophantiennes aurait sans doute autant d'étrangeté que de proposer à un mathématicien de débrouiller les raisons d'une faillite.*

SI 303 Je ne le dirai jamais assez : *la relation au quantitatif est une relation singulière et intime.*

SI 306 il est tout de même sidérant de constater, comme je le fais depuis plus de trente ans, que le système élimine des *enfants* au lieu d'éliminer ce qui les empoisonne.

CAD 250 Pas de « mal », pas de zéro au cours préparatoire ; *si les enfants devaient être notés quand ils apprennent à parler ou à marcher, on fabriquerait une nation de bègues paralytiques.*

SI 16 cette réflexion désabusée d'une amie très chère qui, voyant le déploiement – et la perte – d'énergie requise par certaines prescriptions de certains dirigeants, disait : « *Il y a des portes, et on nous oblige à passer à travers des murs.* »

ÂC 268 La grande égalité des enfants face à l'enseignement, c'est celle des traumatismes qu'on leur inflige. *Les inégalités, elles apparaissent dans la possibilité qu'ils sont de les encaisser.* Mais est-il bien nécessaire de pratiquer la sélection par la destruction du sens dans l'œuf ?

ÉM 133-134/150-151 Je ne peux m'habituer à cette surdité sélective, qui fait que deux et trois, qui font cinq, ne sont plus ni deux, ni trois, mais des bruits dépourvus de signification. [...] Combien de fois ai-je demandé, toujours émue par ce sacrifice aussi énorme que dérisoire : *Est-ce que ça a un sens pour toi, ce que tu viens de dire ?* Et quand, gêné, incertain de ce qui va suivre, on se hasarde à me dire non : *Alors pourquoi veux-tu que ça en ait un pour moi ?*

CAD 200-201 Ce mode de travail [en classe] n'était pas un système, mais plutôt ce que des années après je vois comme une déontologie : *faire en sorte que la classe soit un lieu où l'élève n'accepte pas de ne pas comprendre, et le professeur de ne pas se faire comprendre.*

ÉM 142 Combien sont-ils ces maîtres qui osent regarder la réalité en face, cette réalité qui contredit avec tant d'insolence les recommandations pédagogiques ? Combien y en a-t-il qui osent penser que, même en mathématiques, *l'enfant est une réalité, que sa parole est une réalité, et que c'est cette réalité-là qui compte*, dans tous les sens du mot ?