



La place de la Pédagogie expérimentale et
un essai d'organisations scientifiques
de l'école.

par

le docteur T. SIMON,
PARIS



Conférence faite dans les quatre circonscriptions scolaires de Montréal les 15 et 16 septembre 1928.

IMPRIMERIE LAFLAMME
34, rue Garneau, Québec.

1929

Distribuée gratuitement par ordre de
l'honorable Secrétaire de la Province

Cette brochure peut être obtenue gratuitement en s'adressant à
M. le docteur A. H. Desloges, 515 rue St-Gabriel, Montréal.





LA PLACE DE LA PEDAGOGIE EXPERIMENTALE ET UN ESSAI D'ORGANISATION SCIENTIFIQUE DE L'ECOLE

Par T. SIMON

Conférence faite dans les quatre circonscriptions scolaires de Montréal,
les 15 et 16 septembre 1928.

M. le Président de la Commission Scolaire m'a manifesté le désir de profiter de mon passage à Montréal pour me voir vous exposer comment nous concevions, en France, ce que nous appelons la pédagogie expérimentale. Je me suis rendu bien volontiers à son invitation, et je tiens à le remercier de cette occasion qu'il m'a donnée de m'entretenir avec les maîtres de l'enseignement primaire canadien et de visiter en même temps vos écoles. Pris seulement au dépourvu, et n'ayant apporté sur ce sujet aucun document spécial, j'espère que mes souvenirs seront toutefois assez précis pour vous faire sentir comment nos efforts sont actuellement orientés, et je traiterai devant vous deux chapitres successifs.

En premier lieu, j'essaierai de vous faire comprendre théoriquement la place que la pédagogie expérimentale nous paraît devoir occuper à l'école, en quoi consiste son rôle, en quoi elle diffère des autres disciplines.

En second lieu, je m'efforcerai de vous expliquer comment nous l'appliquons, comment nous utilisons ses méthodes à l'école où nous poursuivons plus particulièrement nos recherches et la mise au point de ses diverses procédés, avec la collaboration d'une directrice d'élite, Mlle Mad. Remy.

I

LA PLACE DE LA PEDAGOGIE EXPERIMENTALE

Quelle place occupe la pédagogie expérimentale dans les disciplines de l'école ?—Je ne sais comment sont composés les

livres de pédagogie dont vous vous servez ici. Chez nous, habituellement, ils contiennent, au début, un chapitre réservé aux méthodes d'enseignement et ils en énumèrent un nombre variable sous les noms les plus divers : méthode exposition, inductive ou déductive, méthode interrogative ou socratique, méthode intuitive, attrayante, etc., etc. La méthode expérimentale ne paraît point parce que trop récente; mais passons. En fait, l'évolution historique marque *trois méthodes essentielles* auxquelles les autres peuvent être plus ou moins ramenées.

La première est *didactique*, un peu comme l'exposé que je vous fais à présent. Elle formule les idées générales, et elle en découle un certain nombre de conséquences. Nous, adultes, en effet, nous concevons les choses de cette manière, et cet agencement représente pour notre mémoire une économie d'efforts. L'exposé ainsi fait est logique, ordonné. Ai-je besoin d'exemples ? L'enseignement de l'écriture — pour en emprunter à l'école primaire — est tiré de principes fermes; — la lecture commencera de même par enseigner les lettres puis leurs combinaisons élémentaires, et ainsi de suite; — la grammaire encore précède l'orthographe, etc.

Vers 1910, au retour d'un voyage à Vienne et d'une exposition scolaire tenue à Philadelphie, F. Buisson a rapporté chez nous une méthode nouvelle, dite *intuitive*. Celle-ci consiste, au lieu de donner un enseignement abstrait, à partir des choses elles-mêmes en les montrant, en les mettant sous les yeux des enfants, et mieux encore, entre leurs mains. La méthode didactique était descendue de l'enseignement réservé aux étudiants, — et presque sans changement — jusque dans la manière d'apprendre aux tout petits. On s'apercevait qu'il était nécessaire qu'ils connussent d'abord ce dont on leur parlait. Et c'est l'école maternelle surtout que la méthode intuitive renouvelait. De cette méthode vous trouveriez d'ailleurs l'origine dans Pestalozzi et dans Rousseau, dans Pestalozzi plus exclusivement pédagogique, dans Rousseau plus chargée d'utopie. Je ne me souviens pas de citations exactes, mais les affirmations de Pestalozzi sont très fermes : "trop de paroles, écrit-il, n'explique rien à ton élève, dit-il au maître; qu'il puisse voir; qu'il s'instruise en maniant les choses et non point seulement en entendant parler d'elles."

"Qu'il s'instruise en maniant les choses..." C'est déjà la formule même de la méthode préconisée le plus récemment, à savoir *la méthode active*, dont Mme Montessori a peut-être le

OFF

S4A1

A16/55

Ex. 2

15

plus nettement dégagé le principe. On fournit à l'enfant un matériel avec lequel il s'occupe, et, peu à peu, grâce aux aliments qu'on met ainsi à sa portée, il retrouve les idées, les notions, que nous avons nous-mêmes acquises; il refait les mêmes conquêtes. Le maître d'autrefois est supprimé; tout l'art consiste ici à présenter, au fur et à mesure des besoins, les matériaux utiles...

Il va de soi que je schématise dans ce raccourci rapide des méthodes d'enseignement, et, schématisant, j'exagère. D'autre part, aucune de ces trois méthodes, en fait, ne s'est substituée entièrement à celle qui l'avait précédée. Plutôt se complètent-elles. Elles s'intriquent plus ou moins, et c'est une excellente chose. Aux enseignements d'autrefois, trop théoriques, on a ajouté des exemples, des gravures, des musées; à une institution trop passivement distribuée aux seules oreilles des enfants on a ajouté des exercices sensoriels, des tâches manuelles, et ces mille et un procédés recommandés par Decroly et qui font, par exemple, que les enfants apportent eux-mêmes les cartes postales relatives à un pays lorsqu'on leur en apprend la géographie, et ainsi de suite...

* * *

Maintenant, arrêtons-nous un instant, et dites-moi si vous n'êtes pas surpris... *La méthode didactique* exige une connaissance parfaite de la matière à enseigner; elle exige qu'on en ait classé, enchaîné les éléments constitutifs; elle demande, de qui l'emploie, des qualités incontestables de clarté. *La méthode intuitive* exige des maîtres qu'ils aient réuni tout un ensemble d'exemples, toute une série, disons, si vous voulez, de pièces à conviction, qui viennent à l'appui de ce qu'ils disent ou qui le précèdent; les leçons de choses ne se composent pas autrement... *La méthode active* suppose de même qu'on ait réfléchi aux efforts qu'on va suggérer... Mais *l'enfant? cet enfant*, qu'on veut précisément instruire et élever, où est-il donc dans ces méthodes? L'enfant, on ne le voit point. Il reste un être théorique et lointain, un être abstrait, qui n'a, dirait-on, qu'à se plier aux désirs logiques des promoteurs des méthodes précédentes. Oh! certes, dans nos livres de pédagogie, on trouve quelques principes qui le concernent: il faut, dit-on, suivre les élèves, et l'on affirme que la première qualité d'un maître est de s'adapter aux écoliers qu'il a à conduire... Mais si l'on n'est pas un bon maître? Hélas, les anciennes pédagogies ne donnent aucun

moyen pour réaliser ce que l'amour des enfants, je ne sais quel don particulier, produit chez les êtres de vocation. On ne donnait aucun moyen parce qu'on ne pouvait le faire. Et l'on ne pouvait pas le faire parce que la connaissance de l'enfant était très imparfaite et qu'on ne possédait point les techniques nécessaires.

La pédagogie expérimentale vient précisément combler cette lacune. Elle ne supprime ni la nécessité d'un enseignement clair, ni le recours à l'intuition ou à l'action; elle ne se présente point en adversaire des disciplines d'enseignement que je viens de résumer; elle est autre chose, elle pénètre chacune parce qu'elle apporte sa préoccupation de l'enfant, de l'enfant à tous points de vue, état physique, savoir, intelligence... Voilà le rôle propre de la pédagogie expérimentale, et pourquoi elle prend chaque jour une place plus importante.

II

ESSAI D'ORGANISATION SCIENTIFIQUE D'UNE ECOLE

Au lieu de vous exposer théoriquement comment procède la pédagogie expérimentale pour atteindre l'enfant, je résumerai maintenant ce que nous faisons, je le répète, dans l'école qui nous sert, à Paris, de lieu de recherche et de démonstration. C'est une école de filles, parce qu'on a besoin, dans ce genre de travail, de la collaboration étroite de la directrice, et, j'ajouterai, du corps enseignant tout entier, et que c'est là que j'ai trouvé jusqu'ici le meilleur concours, mais il va de soi qu'une école de garçons se prête à une organisation toute semblable, et, bien que d'une façon plus partielle, j'ai employé, on va employer les mêmes méthodes dans les écoles annexes d'Ecoles normales, où elles contribuent en plus, et de la manière la plus efficace, à la formation des maîtres.

La pédagogie expérimentale, vous disais-je tout à l'heure, se préoccupe de l'enfant à tous points de vue, état physique, intellectuel ou de savoir. Reprenons plutôt chacun de ces aspects du problème.

I

Etat physique.—Avouez que s'intéresser à l'état physique n'est guère dans les préoccupations habituelles de l'école. A

peine l'enfant y pénètre-t-il qu'on l'instruit. Comment y réussir pourtant si son état physique ne s'y prête pas ? Pourquoi instruire si la santé est là plus urgente ? Comment le faire si ces portes ouvertes sur le dehors que représentent les sens ne sont pas ouvertes comme il convient ? L'étude exige que l'enfant puisse fournir un certain effort, la méthode intuitive qu'il puisse voir ce qu'on lui montre, la méthode didactique qu'il entende ce qu'on lui dit. L'erreur qui consiste à ne point se soucier de ces soi-disant détails tient toujours à la même origine, à savoir qu'on suppose les enfants tous semblables et parfaits. A moins qu'ils ne soient infirmes, sourds ou aveugles, nous ne concevons pas les intermédiaires, les transitions, ou plutôt nous ne les apercevons point. Pour les découvrir, à l'école dont je vous parle, nous avons fait dans l'emploi du temps une place à cet examen, lequel a lieu dès possible au début de l'année scolaire.

Ici quatre points essentiels, et jusqu'à quatre points seulement :

1° une étude du développement physique général :

2° et 3°, des examens de vision et d'audition ;

4° une surveillance de la propreté.

Etat physique général.—Tous les enfants sont pesés et mesurés. C'est tout. Nous verrons tout à l'heure pourquoi. Mais chiffres de poids et de taille sont aussitôt rapportés à des moyennes. Nous exprimons poids et taille en années d'âge, comme vous nous avez vu faire pour l'intelligence. Si l'écart avec la moyenne dépasse une année, une note en prévient les parents, et, selon leur réponse, l'enfant peut être montré au médecin de l'école, être admis à la cantine ou envoyé à la campagne. Que d'enfants dans nos quartiers pauvres arrivent à l'école le matin sans avoir pris aucun repas ; combien ont travaillé le soir au dehors, sont fatigués avant d'entrer ! La première chose est de les nourrir, de les reposer, de les faire dormir parfois... au lieu de leur apprendre quelque chose.

Cela est surtout vrai dans les jeunes années, à la maternelle, pour nos enfants de 2 à 9 ans. Là, à cet âge de plein développement physique, c'est de santé que l'enfant a besoin avant tout. Le temps qu'on paraît perdre sera gagné pour l'avenir. Dans la plupart de nos écoles maternelles, aujourd'hui, la surveillance de l'état physique des enfants a fait de très gros progrès. Mais la séparation entre l'école maternelle et la grande école est, bien entendu, assez artificielle. Après 6 ans, il reste

des enfants chétifs. Il faut poursuivre la même tâche. La surveillance est à continuer.

Toute cette action varie, bien entendu, selon les quartiers, selon les milieux. Des familles ont, plus que d'autres, le temps et les moyens d'assurer à leurs enfants les conditions d'hygiène indispensables. Certaines aussi sont plus instruites. Un examen méthodique de la taille et du poids permet de faire le triage des enfants auprès de qui on doit intervenir.

Vision et audition.—Sur ces deux points, je serai très bref. Nous avons montré maintes fois que les enfants ne peuvent se rendre compte eux-mêmes, le plus souvent, de leurs défauts de vision ou d'audition. Comment pourraient-ils savoir qu'ils ne voient pas aussi bien que leurs camarades ? Et quant aux duretés légères de l'ouïe, qui obligent à regarder sur le voisin, ou, plus souvent encore, qui font demander qu'on répète plusieurs fois un ordre ou une question, les parents et les maîtres attribuent à l'inattention les résultats qu'entraînent ces défectuosités.

Nous avons également rapporté maints et maints faits d'enfants qui, jusque là, stationnaires en dessin, par exemple, faisaient de rapides progrès leur trouble de vision une fois reconnu et corrigé.

Aussi avons-nous établi, pour la vision, — oh, il y a bien longtemps déjà, avec Binet, — une *feuille optométrique* simplifiée, à l'usage des maîtres de nos écoles, qui permet d'examiner plusieurs écoliers à la fois... En sorte qu'une récréation ou deux permet de vérifier l'état de la vision de tous les enfants d'une école.

Pour l'audition, nous avons imaginé un test collectif, et nous avons réglé l'examen à la *voix chuchotée* pour le mettre à la portée de nos instituteurs.

Lorsque sont enfin reconnus les enfants suspects, ou bien nous les signalons à la famille qui conduit les enfants au spécialiste, ou bien nous les menons à une consultation hospitalière avec l'autorisation des parents, ou bien — car il arrive que les parents n'écoutent aucun conseil — dans ce cas du moins savons-nous les enfants qu'il convient de placer près du tableau noir, et à quelles oreilles aussi nous devons nous adresser plus particulièrement pour être entendus.

Reste la *propreté*.—Je ne sais si c'est, ici au Canada, la même chose, mais dans certains quartiers populaires parisiens, nous continuons à avoir besoin de conduire contre les poux une

lutte très dure. Le xylol est le traitement qui nous a le mieux réussi. Mais il faut aussi prendre la mesure de soigner ensemble tous les enfants d'une même famille, qui, sans cela se contaminent les uns les autres ; et faire enfin une propagande aimable mais constante. Le moindre relâchement se marque par un retour offensif des lentes, et par exemple, c'est fréquemment là un effet des vacances.

III

Eh bien, allez-vous me dire peut-être, et ces tests d'intelligence dont vous nous avez parlé l'autre jour ? Ne vous en servez-vous point ? — Nous utilisons en effet des tests d'intelligence, et voici dans quelles conditions.

Le niveau mental des enfants est déterminé dès les premiers jours de la rentrée. Comment l'est-il ? Un examen individuel tel que celui que j'ai pratiqué devant vous dure facilement trois quarts d'heure. Notre échelle de mesure serait donc d'un maniement trop long pour être d'usage commode dans une école qui, parfois, contient 200, 300 élèves et plus. Il fallait donc, quelle que soit la valeur que nous attribuons à cette technique, et pour la pratique courante, y substituer d'autres méthodes. Nous avons recours à deux procédés.

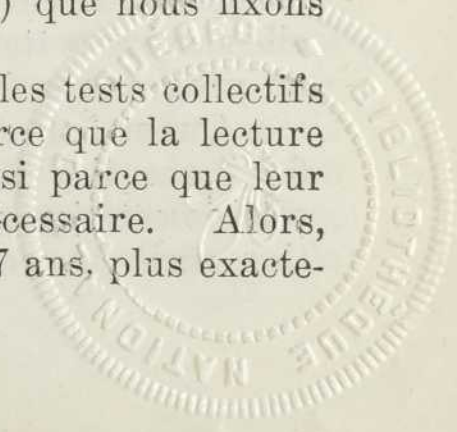
1° Pour les enfants de 8 ans et plus, ou, plus exactement, pour tous les écoliers dont la lecture est suffisante, nous avons recours à un test collectif (test que nous désignons par l'appellation toute conventionnelle de *test P. V. Q.* test composé de courtes questions écrites auxquelles l'enfant doit répondre.

Nous connaissons le nombre de points qui correspond à chaque âge.

Le temps d'exécution n'est pas limité mais nous le relevons sur chaque copie. Or la durée d'exécution, à l'inverse des points, diminue à mesure que les enfants sont plus âgés ; et nous savons aussi à quel âge correspond le temps donné.

C'est en combinant ces deux éléments — nombre de points et temps (le premier étant le plus important) que nous fixons l'âge mental de l'enfant.

2° Avec les enfants jeunes, de 6 à 8 ans, les tests collectifs ne sont guère applicables, non seulement parce que la lecture de ces enfants est trop imparfaite, mais aussi parce que leur attention ne se prête guère à la discipline nécessaire. Alors, pour ces enfants, et surtout pour ceux de 6 à 7 ans, plus exacte-



ment pour les élèves des cours préparatoire et élémentaire 1ère année, nous procédons à un examen individuel très court. Les questions n'en sont pas aussi bonnes que celles de notre échelle classique, — à vouloir aller vite on perd toujours quelque chose, — dans l'ensemble elles ont paru cependant nous fournir des résultats satisfaisants.

* * *

Que faisons-nous- maintenant de la connaissance des niveaux d'intelligence tels que nous les obtenons par ces procédés ? Je vous ai dit tout à l'heure que la répartition des élèves entre les classes de l'école était faite d'après l'instruction. C'est donc vous indiquer que nous n'attribuons ici à l'intelligence qu'un rôle d'appoint.

Celui-ci est double :

Soit un enfant de 12 ans dont l'instruction est seulement de 8 à 9 ans. Ce pourrait être là un fait accidentel, et nous considérerons l'ignorance de cet enfant comme telle si son niveau d'intelligence est, par exemple, de 10 à 12 ans. Nous sommes alors autorisés à espérer qu'un travail régulier, aidé de quelques leçons, permettra à cet enfant de rattraper son retard. — Mais que notre garçon de 12 ans, et dont le savoir n'est que de 8 à 9 ait également une intelligence de 8 à 9 ans... ? Dans ce cas, voici un enfant que nous devons considérer comme incapable de parvenir dans le délai légal dans les dernières classes de l'école. Nous ne sommes pas seulement en présence d'un arriéré pédagogique, mais d'un arriéré mental. Sa place n'est point dans une classe ordinaire, mais dans une classe spéciale... Autrement dit, la répartition des élèves étant faite d'un point de vue strictement scolaire, nous la revoyons, nous la corrigeons par les résultats des tests d'intelligence.

Autre exemple. Je vous citais tout à l'heure le cas d'un enfant à qui son instruction paraissait permettre de sauter une classe. Eh bien, nous hésiterons à prendre cette mesure si l'intelligence de cet enfant n'est que de son âge. Au contraire, si elle s'avère nettement supérieure, les chances qu'il puisse suivre un programme élevé sont aussitôt accrues.

Quant à l'examen individuel d'intelligence des enfants de 6 à 7 ans, il a un rôle plus important encore. L'instruction à cet âge est bien peu de chose. Elle ne permet guère une répartition sûre. Au contraire, l'examen individuel fournit un bon

classement. Si l'effectif est assez grand pour une subdivision, il y a, croyons-nous, intérêt à grouper ensemble les élèves dont l'intelligence permet d'espérer une acquisition rapide des premières notions. En instruisant les autres à part, je me demande si l'on n'éviterait pas d'encombrer ensuite les classes ultérieures d'arriérés trop notoires.

* * *

Je m'excuse si ce chapitre vous paraît quelque peu confus. Autant je crois nécessaire d'utiliser, pour la répartition, des éléments précis d'information, autant je croirais dangereux, malgré cela, d'y procéder avec brutalité. C'est tout un art que de faire jouer les renseignements qu'on peut ainsi recueillir sur chaque enfant. Ce que je puis ajouter, c'est qu'une répartition préparée de cette manière, réalisée selon ces procédés, crée pour chaque classe une homogénéité supérieure à celle que fournit la manière habituelle de faire. Elle donne, par suite, satisfaction aux maîtres dont elle facilite la tâche parce que les écoliers sous leur direction ont sensiblement même savoir et sont sensiblement de même valeur.

IV

Maintenant vient un nouveau chapitre. Ce n'est point tout que d'avoir réparti au début de l'année les enfants dans les sections où leur intelligence doit les placer. Il reste à suivre leur travail. Il reste à régler son action sur eux.

La plupart des tests d'instruction que nous utilisons ne permettent pas seulement un classement. En corrigeant ces tests d'une certaine façon, nous pouvons établir ce que sait un enfant et ce qu'il ignore.

Soit une épreuve de lecture, et supposons que nous ayons eu recours à la lecture d'un certain nombre de syllabes. Nous n'aurons pas noté seulement le nombre de syllabes lues correctement, nous aurons relevé en face de chacune la manière dont cette syllabe a été lue, — et par suite nous pouvons savoir si tel enfant est arrêté par les syllabes inverses (*or* lu *ro*, par exemple), ou si tel autre a l'habitude fâcheuse de lire, et parfois d'épeler, à l'envers (*lava lu aval*), etc., etc. Si la majorité des enfants d'une même classe commet un même genre de fautes, cela peut donc devenir l'occasion d'une leçon collective; si la

faute est personnelle à quelques élèves, on devra plutôt essayer des redressements individuels.

Orthographe. Soit un test qui contienne des accords de verbes. Nous pouvons reconnaître que les accords simples avec les pronoms personnels n'ont pas besoin d'être enseignés, sauf peut-être à quelques enfants; mais que les accords avec des sujets liés par les prépositions *et, avec, ou...* ont au contraire à être revus. C'est donc le programme même de la classe qui peut être ainsi établi sur mesure.

Arithmétique. Donnons-nous un test relatif à la table de multiplication, nous saurons aussitôt si quelques enfants dans la classe ont là un effort particulier à fournir, — ou, d'une manière générale, quelles sont les parties de la table de multiplication qui sont à réviser.

Relativement à cette surveillance de l'état physique, je voudrais ajouter deux autres remarques :

1° Vous avez pu voir que les examens scolaires que nous préconisons ne sont pas particulièrement médicaux. N'importe quel maître, après une leçon ou deux, peut y procéder. Personnellement, j'ai toujours attaché à cela une extrême importance, et voici pourquoi. Par ces examens, vous n'obtenez pas seulement les bénéfices que j'ai résumés de rendre l'enfant plus apte aux efforts que réclament les études, vous y gagnez quelque chose de beaucoup plus important. C'est à savoir, un contact direct avec l'enfant. Il s'établit par là, de vous à lui, une sympathie toute particulière, surtout avec les tout petits. Et c'est aussi pourquoi nous nous efforçons de ne pas laisser à des femmes de service même le soin des chevelures. Grâce aux mensurations, aux examens, aux diverses mesures que j'ai rapportées, l'enfant cesse d'être l'écolier un peu anonyme qu'on n'a charge que d'instruire. Il est vraiment une personne et il le sent. Il éprouve votre intérêt. Vous gagnez sa confiance. C'est toute l'atmosphère de l'école qui en est modifiée;

2° De cette manière, le maître exerce enfin sur les parents eux-mêmes une action favorable. Heureux que l'on pense à rendre leurs fils ou leurs filles mieux portants et plus beaux, eux-mêmes, à leur tour, y contribuent.

II

Le savoir.—Le degré d'instruction des élèves est, après l'état physique, la première chose à connaître. En disant "après

l'état physique'', il va de soi que je schématise. Tout cela est à manier plus ou moins de front...

L'école est orientée, réglée, par l'instruction qu'elle doit donner. Cela est, et cela doit être. C'est l'enseignement donné dans une classe qui fait l'unité de cette classe. Il importe donc que les enfants qui s'y trouvent présentent une préparation, des connaissances sensiblement égales. Dès la rentrée se présente par suite un problème de *répartition* des élèves qu'il faut assurer le plus tôt possible. Il faut placer chacun là où il doit être dans les diverses classes de l'école.

Pour cela, nous avons recours à des épreuves spéciales dites *tests d'instruction*. Ces tests sont plus ou moins construits sur le modèle de notre échelle pour la mesure de l'intelligence, en ce sens qu'ils renferment des difficultés variées. Mis d'ailleurs en France sous l'impulsion de Binet à peu près à la même époque que notre échelle de mesure, je crois bien, en dépit du développement qu'ils ont pris dans les écoles américaines, qu'ils sont d'origine française. Et c'est vers 1908 que Vaney a publié le premier Barème d'instruction.

Quoi qu'il en soit de ce point d'histoire, les caractéristiques de ces tests sont les suivantes :

Ils sont composés d'épreuves qui ont été expérimentées; nous connaissons les résultats à attendre pour chacune de la part d'élèves réguliers de tel ou tel âge ; nous saurons donc, par les réponses qui y seront fournies, la valeur exacte de qui formule ces réponses. Nous pouvons, grâce à ces épreuves, fixer *le savoir maximum* de chaque élève dans telle ou telle matière, et déterminer ainsi, comme nous disons, son *âge d'instruction*.

Exemples :

1. Soit *la lecture*. Nos tests de lecture sont individuels. De là la nécessité de les faire courts. Nous faisons défiler les enfants devant nous, — c'est habituellement le directeur de l'école qui procède à cet examen, — et nous leur donnons à lire, l'un après l'autre, un certain nombre de syllabes ou de mots. Ce ne sont point syllabes ou mots quelconques. Les listes choisies renferment des obstacles étagés. Et nous savons, par des essais antérieurs, poursuivis dans d'autres écoles, qu'un enfant régulier de 7 ans lit correctement 5 ou 6 de ces mots, un enfant de 8 ans une dizaine, et ainsi de suite...

Ou bien nous faisons lire une phrase de 3 à 4 lignes — un texte de 3 à 4 lignes est grandement suffisant — mais des expériences préalables nous ont également montré que des élèves ré-

guliers de 7 ans lisent cette phrase en tant de secondes, — qu'ils y font tant d'arrêts, — qu'ils y commettent tant d'incorrections, — qu'ils en retiennent tant de souvenirs... Nous savons la même chose pour les enfants de 8 ans, de 9 ans. Quand nous faisons lire un élève, nous relevons les mêmes détails, nous chronométrons son temps de lecture, nous notons ses arrêts, ses fautes... et nous pouvons immédiatement dire qu'il lit comme un enfant de tel ou tel âge.

2. *Orthographe*.—Ici, tests collectifs, soit pour l'orthographe d'usage, soit pour explorer la connaissance des règles.

3. *Calcul*.—Tests collectifs encore, soit pour l'écriture de nombres, pour les opérations, pour les problèmes...

Je ne puis analyser chacun de ces tests, et je n'insisterai que sur quelques points d'ordre général :

1° Bien que nous ne fixions pas à l'avance de temps pour l'exécution d'un test collectif, et que nous laissions chaque élève travailler à son allure propre, chaque épreuve ne prend guère qu'une demi-heure...

2° Nous donnons habituellement 2 ou 3 tests sur chaque matière, afin de nous livrer à une exploration assez étendue qui évite le hasard d'une question unique et qui nous renseigne vraiment sur le point où en est l'enfant.

* * *

Vous devinez que, très vite, dès les premiers jours de la rentrée, nous possédons par conséquent une masse assez importante de documents. Ces documents sont supérieurs aux compositions habituelles grâce au fait qu'ils sont les mêmes ou à peu près pour toute l'école, en sorte que nous voyons mieux où en sont les élèves les uns par rapport aux autres. Chaque test contient toujours un certain nombre de difficultés correspondant à chaque degré, et les résultats nous montrent nettement où s'arrête chaque élève et jusqu'où il s'élève.

Nous exprimons tous ces résultats *en années d'âge*. Et soit, par conséquent la série de nos classes :

de 6 à 7 ans, cours préparatoire,

de 7 à 8 ans, cours élémentaire 1ère année,

de 8 à 9 ans, cours élémentaire, 2ème année, etc.

Nous considérerons comme devant appartenir au cours élémentaire 2ème année, par exemple, tous les enfants ayant un âge d'instruction de 8 à 9 ans, quel que soit l'âge réel de ces élè-

ves. Si nous trouvons au contraire un enfant de 8 ans $\frac{1}{2}$, par exemple, dont l'âge d'instruction n'est que de 7 à 8, nous le maintenons dans la classe des enfants de 7 à 8, c'est-à-dire en cours élémentaire 1ère année, y aurait-il déjà séjourné l'année auparavant. Si nous en trouvons un autre, de 8 ans $\frac{1}{2}$ encore, dont l'âge d'instruction soit de 11 ans, ah, celui-ci, nous nous croyons autorisé à lui faire sauter la classe des enfants de 9 à 10...

En fait, bien entendu, les choses ne sont point aussi mathématiques. Elles ne peuvent l'être. Nous nous sommes aperçu, par exemple, qu'il y avait quelque risque à promouvoir trop vite. Maintes considérations doivent intervenir. On hésitera à retarder un sujet qui l'est déjà. Je ne vous donne une fois de plus qu'un schéma de la manière dont nous procédons à la répartition. Du moins avons-nous, grâce aux tests d'instruction, une base solide, objective, à laquelle nous pouvons toujours nous reporter, et qui permet de justifier nos décisions soit d'indulgence, soit de rigueur.

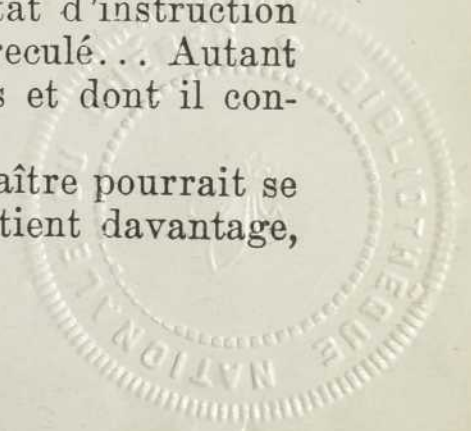
Je n'insiste point davantage. Vous devinez comment, en répétant ainsi, méthodiquement, des épreuves précises, lui apportant un renseignement exact parce qu'elles ont été construites précisément dans ce but, un maître peut en effet suivre dès lors et sa classe et chacun de ses élèves, — les entraîner par des exercices appropriés, portant exactement sur les obstacles où ils butent. C'est là le rôle des tests répétés au cours de l'année.

* * *

A la fin de chaque année, nous refaisons — toujours à l'aide de tests d'instruction — un examen général. Celui-ci a pour but de nous montrer *les progrès*. Et, comme nous exprimons encore les résultats de cet examen en année d'âge, les progrès s'expriment de la même façon.

Soit un enfant dont la lecture, au début de l'année, était de 8 ans 3 mois. Est-elle, à la fin de l'année, de 9 ans 6, vous voyez que cet enfant a progressé en lecture de façon très satisfaisante. *Les gains peuvent se chiffrer*. Quelquefois l'état d'instruction de l'enfant reste stationnaire, quelquefois il a reculé... Autant de situations qui doivent être étudiées de près et dont il convient de rechercher l'origine.

En conservant des notes de ce genre, un maître pourrait se rendre compte, d'une année à l'autre, s'il obtient davantage,



s'il se perfectionne. Changerait-il de méthode il pourrait apprécier si vraiment il a à cela avantage ou non... Voilà diverses manières par lesquelles la pédagogie expérimentale peut, comme je vous le disais au début de cette causerie, pénétrer l'enseignement.

Or, elle peut davantage encore. Tous ces documents que nous recueillons sur les enfants, nous avons en effet l'habitude de les résumer pour chaque enfant sur des fiches spéciales, soit annuelles ou de progrès, soit même graphiques qui embrassent toute une scolarité. On peut lire d'un coup d'oeil croissance physique, intellectuelle et d'instruction. Tout ce que nous savons d'un enfant s'y trouve condensé sous la forme éloquente de lignes qui serpentent autour des âges réels. Qu'il s'agisse donc alors de donner sur un enfant un avis motivé, de décider s'il est apte à une profession déterminée, nous possédons là une réponse que rien ne peut égaler.

Je n'insisterai plus que sur un seul fait. En France, nous ne faisons pas intervenir un cours spécial de psychologues. Ce sont les maîtres eux-mêmes que nous essayons d'instruire de ces méthodes. Nous utilisons moins les tests pour contrôler leur tâche que nous ne considérons ces procédés comme des instruments que nous mettons à leur disposition. De la même manière que nous souhaitons qu'eux-mêmes s'accoutument à examiner leurs élèves du point de vue physique, nous nous efforçons de mettre les maîtres de nos écoles à même de suivre leur action éducative. Ce n'est pas là, bien entendu, toute la pédagogie. J'espère du moins vous avoir fait entrevoir comment ces méthodes conduisent à une organisation plus scientifique de l'école, laquelle, si elle est bien comprise, menée avec prudence et mesure, ne peut être qu'à l'origine de nouveaux progrès.

