

A propos des pédagogies efficaces

Cadichon nous dit le 26 avril :

[Perceval , merci pour ce texte sur les pédagogies efficaces de Bellosta-Clermont Gauthier et al., qui est aussi accessible en PDF.

<http://3e.voie.free.fr/canada/gauthier2005a.pdf>

Leurs travaux sur cette question, mentionnés ici quelques fois, ne le sont jamais trop. Datant de 2005, le document n'a rien perdu de sa pertinence.]

Je voudrais préciser quelques points qui apportent un gros bémol à l'appréciation exclusivement positive portée par Cadichon sur la valeur 'du texte de Bellosta-Clermont Gauthier et al.'

I) Pédagogisme et « pédagogies efficaces » :

Liliane Lurçat définit ainsi le pédagogisme¹ : "*Le pédagogisme sépare la pédagogie des disciplines. Il veut se situer au-dessus des connaissances à transmettre auxquelles il substitue un arsenal de techniques et de procédés.*" (Liliane Lurçat, *Vers une école totalitaire*, p.10)

Cette définition est tout à fait vraie comme description d'une partie motrice du processus de dégénérescence de l'école mais a la faiblesse d'être statique. Si on envisage dynamiquement le pédagogisme , on s'aperçoit

- qu'il s'agit d'un processus qui peut se contenter au début de son apparition de déconnecter la pédagogie des contenus à enseigner ; mais il finit bien vite - à des vitesses et selon des modalités différentes selon les pays et les conditions locales - par proclamer la suprématie de la méthode , c'est-à-dire de la pédagogie, sur les contenus.

- que son effet sur la dégradation n'est pas le même au début du processus et à la fin, et qu'il agit comme destructeur des contenus en les vidant de tout savoir disciplinaire.

En ce sens les « pédagogies efficaces » flirtent effectivement avec le pédagogisme puisque, comme le montrent l'étude citée et en particulier sa conclusion², elles prétendent trouver des méthodes, une pédagogie « efficace » qui ne dépend pas des contenus enseignés autant horizontalement c'est-à-dire indépendamment des matières que verticalement, c'est-à-dire indépendamment des programmes et progressions de chaque matière.

D'autre part ces thèses flirtent aussi avec le pragmatisme, l'utilitarisme, la surestimation des capacités des tests en supposant même qu'ils soient 'bien conçus et bien passés'. Je reviendrai sur cette question fondamentale aussi en France maintenant : je renvoie simplement ce soir

- à « *Reasons to De-Test the Schools* »³ écrit par le meilleur des prédécesseurs de E.D. Hirsch, je veux dire Jacques Barzun.

-au livre de Banesh Hoffman⁴, *The Tyranny of Testing* (Crowell-Collier, New York, 1962) dont vous trouverez l'avant propos, écrit par Jacques Barzun en annexe I de ce texte.

Juste une remarque : je rappelle ce que j'écrivais en juin 2006 sur ce blog dans « *Faut-il un bilan du mouvement antipédagogue ?* » et qui montrait bien que les erreurs du mouvement antipédagogue (défendre la 'méthode' de lecture syllabique, annoncer d'autre part qu'on veut la liberté des méthodes, se réclamer du pragmatisme et de

¹ Il y a quelques difficultés à mon sens à utiliser le mot « pédagogisme » dans la mesure où il attire surtout l'attention sur les méthodes pédagogiques et non sur la dégradation des contenus d'enseignement qui ont pourtant joué, et dès les années 60/70 un rôle déterminant dans la genèse de la dégradation de l'école en France. Il est donc faux à mon sens de présenter la dégradation de l'école comme l'effet exclusif et principal du pédagogisme et donc à définir le pédagogisme comme processus moteur central de destruction de l'école. Il en est cependant un des facteurs et, parmi les diverses définitions du pédagogisme que l'on peut rencontrer dans le mouvement antipédagogue, celle de Liliane Lurçat est de loin la meilleure.

² Clermont Gauthier, Mohammed Mellouki, Denis Dimard, Steve Bissonnette et Mario Richard, *Quelles sont les pédagogies efficaces ?*, Conclusion et orientations à privilégier, page 43 :

« Pour être efficaces, les pratiques pédagogiques doivent plutôt [...] mettre en priorité un enseignement explicite des apprentissages de base comme la lecture, l'écriture et les mathématiques, à travers lesquels les élèves développeront leurs compétences cognitives et affectives, plutôt que favoriser l'inverse.

L'efficacité de l'enseignement explicite s'explique par fait qu'il est d'abord axé sur l'atteinte d'une compréhension adéquate, avant le passage à l'action. »

³ http://michel.delord.free.fr/barzun_test.pdf

⁴ Mathématicien britannique qui a collaboré avec Einstein et Infield ; http://en.wikipedia.org/wiki/Banesh_Hoffmann

demander des tests) ont donné au pouvoir toutes les armes pour qu'il piège les antipédagogistes qui se sont ainsi piégés eux-mêmes. On peut dire ce sont vraiment des « gros malins » .

[Xavier Darcos "Je ne suis pas le ministre des méthodes, mais celui de l'évaluation des résultats des élèves."
Le Monde du 24.10.07.

Le courant anti-pédagogue, au lieu de centrer le débat sur les contenus (caractère alphabétique de la langue, importance de l'écriture), l'a présenté comme un débat sur les méthodes tout en prétendant par ailleurs qu'il ne fallait pas discuter des méthodes : le pouvoir, qui n'aime pas les vagues, a aussitôt foncé dans la brèche en disant qu'il ne prendrait pas position sur la lecture car c'était une question de méthodes, le ministre n'étant pas le ministre des méthodes. Et là tous ceux qui ont amené la discussion sur les « méthode de lecture » n'ont qu'à s'en prendre à eux-mêmes.

Mais d'un autre côté, le mouvement antipédagogue, qui a été incapable de poser le problème de la lecture en tant que contenu d'enseignement, s'est rabattu sur une position pragmatique qui converge en fait vers ce que le couple Philippe Joutard / Claude Thelot appelait la 'culture de l'évaluation' [2]: on juge l'enseignant à ses résultats, ce qui introduit d'ailleurs une confusion qui sera néfaste – notamment pour l'enseignant : double-bind ?- entre l'appréciation que l'on peut porter sur le travail de l'enseignant et celle que l'on peut porter sur la valeur d'un curriculum et des progressions qui lui correspondent.

Mais le plus important n'est pas là : à partir du moment où l'on fait l'impasse sur le contenu de ce qui est enseigné sous le nom de lecture, on fait semblant de croire que les tests et autres évaluations sont des tests 'objectifs' qui sont indépendants de la conception que l'on se fait de la lecture. Or il n'en est rien - le contenu des tests qui correspondent à une vision centrée sur la lecture ou sur l'écriture-lecture ne sont pas équivalents - et l'on verra que le 'raccourci' qui évite un débat immédiat sur ce qu'est la lecture par peur de provoquer une crise provoquera une crise bien plus forte lorsque cette crise éclatera non pas directement mais comme crise sur le contenu des évaluations.]

In « Faut-il un bilan du mouvement antipédagogue ? » <http://michel.delord.free.fr/bilan-mvt-antipedago.pdf>

II) A propos de l'expression qu'emploie Cadichon : « *texte sur les pédagogies efficaces de Bellosta-Clermont Gauthier et al.* » .

Il est nécessaire de revenir sur la l'historique de l'introduction et la popularisation des thèses des « pédagogies efficaces » en France.

Je connaissais ces textes et en particulier le projet *Follow-through* depuis le début des années 90 : un des aspects jamais cités en France est que la conclusion qui en avait été tirée par les 'administrations' américaines était qu'il fallait subventionner surtout les écoles de pensée 'pédagogistes' dont les résultats aux tests étaient mauvais ... pour qu'ils puissent s'améliorer.

J'avais cependant depuis le début un doute certain (!) sur la validité de ce type de thèses comme base théorique d'un refondation de l'école⁵ en pensant qu'en fait il représentait un courant qui certes ne nie pas la nécessité de la transmission de contenus mais les valorise dans un sens mécaniste et utilitariste qui peut être extrêmement négatif (Je développerai plus tard ce point de vue). Et j'ai donc, en décembre 2004, donné, parmi d'autres références, celles sur ce courant⁶ à Marie-Christine Bellosta qui m'écrit aussitôt le 19 décembre « *Merci, Michel, décidément tu es un excellent professeur : le 1er des docs que tu m'indiques m'ouvre le cerveau à vitesse grand V.* » et me remercie le 18 janvier de lui avoir fait connaître ce texte [Voir Annexe II]. Je ne comprends pas immédiatement que ce texte, avec tous ses défauts qui convergent avec la vision utilitariste, pragmatique et anti-intellectuelle dominante aussi bien à l'UMP que chez de nombreux porte-paroles du mouvement antipédagogue tels que les futurs représentants de la 3^{ème} voie ou Marc le Bris, va servir à remplir le vide théorique de leurs pensées. Mais je me reprends assez vite et lorsque Marie-Christine

⁵ Si, à mon sens, ces thèses ne peuvent servir de « bases théoriques d'un renouveau de l'école, cela n'empêche en rien une collaboration entre nos deux mouvements , et, comme je connaissais Steve Bissonnette avant Marie-Christine Bellosta, j'ai plusieurs fois l'occasion , à sa demande , de lui prêter main forte pour la critique de courants *fuzzy maths* au Canada. Voir par exemple, parmi ce qui est apparent, ma participation avec Steve Bissonnette au forum de Gilles Jobin (<http://www.gilles-jobin.org/jobineries/index.php?2005/09/13/263-defi-a-decouverte>) ou la présentation qui en est faite sur le blog « Mario tout de go » :

« Qui aurait pu imaginer voilà trois mois, une discussion en public de ce niveau à propos des mathématiques entre des experts aussi crédibles que Gilles Jobin, Steve Bissonnette, Robert Lyons, Patrick Moisan et Michel Delord ? C'est de toute beauté »

Ce qui est surprenant est que je n'ai jamais vu les supposés supporter des « pédagogies efficaces » venir les défendre contre les pédagogistes sur le terrain au Canada.

⁶ En fait un document de travail préparatoire à "*Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*" (<http://3e.voie.free.fr/canada/gauthier2005b.pdf>)

Bellosta intervient [message 82] sur la liste publique de la SMF le 20 janvier pour présenter la version préfacée par elle-même de l'étude canadienne éditée par la Fondapol⁷, je publie très vite, c'est-à-dire le 30 janvier un message en quatre parties intitulé Stats qui signale le danger - le mot est écrit - de ce type de thèses :

* *
*

Message du 30 juin 2005

[Date: Sun, 30 Jan 2005 10:30:50 +0100
To: smf-tribunelibre@smf.ihp.jussieu.fr
From: Michel Delord <michel.delord@free.fr>
Subject: Stats1

Bonjour

Daniel Duverney, Pierre Arnoux et Jacques Treiner ont critiqué l'absence de statistiques dans le texte des 7.

Ce à quoi Laurent Lafforgue a répondu :

"Quant aux statistiques, c'est vrai que notre texte en manque. Mais c'est aussi un choix délibéré dans la mesure où nous pensons que les témoignages que nous lisons et entendons valent mieux que toutes les statistiques..."

Ce n'est pas qu'il soit impossible dans l'absolu que des statistiques rendent compte du qualitatif, mais pour que de telles statistiques existent, il faudrait que les centres de pouvoir de l'éducation nationale, qui seuls ont les moyens de les réaliser, ne soient pas en même temps intéressés à montrer à tout prix qu'ils n'ont rien à se reprocher. Cette condition ne me paraît pas remplie."

Je devrais tout d'abord effectivement montrer que les statistiques officielles fournies par la DEP par exemple ne sont pas fiables - ceci sera fait dans le message suivant - mais je commencerais par citer des statistiques qui ne sont pas établies par les organismes officiels et qui ne disent *pas tout à fait* ce que disent, justement, les organismes officiels, qui ne les mentionnent même pas.

I) Sur l'apprentissage de la lecture (Compléments)

[...]

II) L'étude "Quelles sont les pédagogies efficaces ?"

(Message 82)

Elle fait référence à des projets du type Follow-Through qui, c'étaient leurs objectifs, comparent les méthodes d'apprentissages à programme égal et à progression égales.

La position du GRIP - dont le "P" signifie programmes et qui ne s'appelle pas ainsi par hasard - est que la question clé - dans la conjoncture actuelle⁸ * - est celle des programmes et progressions. Le GRIP, qui connaissait ces études au moment de la rédaction de son premier texte craignait la réduction des études comparatives aux études synchroniques et notait : *" Une comparaison historique est nécessaire car elle n'est pas aveugle, comme les comparaisons internationales, à un mouvement commun de dégradation."*

Cette faiblesse de l'étude canadienne (minimisation du rôle des programmes dans l'évaluation d'un système scolaire) est même relativement dangereuse dans la situation actuelle car un certain nombre de courants, qui se réclament de la didactique, des sciences de l'éducation ou de la pensée managériale de l'éducation, peuvent profiter de l'accent mis sur la méthode (qui n'est certes pas négligeable mais secondaire) pour minimiser l'importance des programmes. Par exemple :

⁷ http://www.fondapol.org/fileadmin/uploads/pdf/documents/Etude_Quelles_sont_les_pedagogies_efficaces.pdf

⁸ Id est : Le GRIP n'affirme pas le caractère clé de cette question dans n'importe quelle période. Le mot "actuel" couvre précisément la période commençant en France après l'époque des maths modernes : tous les promoteurs de cette aberration ont refusé de reconnaître qu'ils avaient mis en avant des programmes tout à fait critiquables en tant que programmes et ont simplement reconnu qu'ils avaient été mal appliqués, mal interprétés (notamment parce que les enseignants qui les appliquaient étaient mal formés).

Ce qui a induit deux problématiques qui permettaient d'évacuer la question des programmes et simultanément la responsabilité de ceux qui les avaient écrit et des corps d'inspection qui les ont fait appliquer, deux différentes formes de la pédagogie de projet :

i) *"On n'a pas su adapter les programmes, il faut savoir s'adapter à l'élève"* qui est la base non pas théorique (car le pédocentrisme comme pédagogie du vide existait depuis bien longtemps : voir la citation de G. S. Hall datant de 1890 sur ma page personnelle) mais justificative de "l'élève au centre" justement dans sa version qui l'oppose à la transmission des savoirs scolaires.

ii) *"On n'a pas su adapter les programmes, il faut s'adapter au contexte local"* qui est la base des divers projets d'établissements.

++++

1) Jacques Nimier qui présente comme un progrès dans l'évolution de la didactique des mathématiques que l'on minimise le rôle des programmes - ce qui est d'ailleurs une description réelle de l'évolution de celle-ci - :

Citation de Michel Delord « Survol : Science de l'éducation » publié le 5 avril 2000 sur le Forum de la SMF ,
[Pendant 40 ans : Curriculum contre pédocrisme

“Vers les années 70, 80, les congrès internationaux sur l'enseignement des mathématiques ne parlaient que de "curriculum " c'est-à-dire, en quelque sorte, de programme; fallait-il placer telle question de mathématiques avant ou après telle autre ? Fallait-il enseigner telle partie des mathématiques ou non, ce que l'on appellerait maintenant le passage du savoir savant au savoir enseigné. Dans tout cela l'élève n'existait pas”.

In Jacques Nimier “Histoire de la didactique des mathématiques”

<http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/page26.htm>

Une remarque: dans la période des années 70, on parle encore de programmes mais qui ne sont plus des programmes d'enseignement des mathématiques pour plusieurs raisons. Une en est que l'enseignement de la démonstration y est impossible car les démonstrations demandées et enseignées n'en sont plus puisque elles se réduisent à des manipulations purement formelles en algèbre par absence du domaine principal de l'apprentissage de la démonstration qui est la géométrie synthétique enseignée à partir d'une progression permettant une augmentation graduée des difficultés [Cf. notamment R. Thom ou Wu Hu “The role of Euclidean Geometry in High School” J. Math Behavior, 15(1996)]. Les programmes des “maths modernes” sont effectivement les derniers programmes correspondant à une vision globale mais fautive de ce qu'est un curriculum: ensuite, en opposition justement formaliste au formalisme précédent, se produit une contre réaction empiriste qui ira maintenant simple exemple des dégâts de cette conception simplement au niveau de la forme - jusqu'à, non seulement penser la rénovation des programmes dans des organismes séparés pour le primaire, le collège et le lycée mais, qui plus est, dans ses versions actuelles, à avancer des programmes pour le primaire et le lycée sans envisager de modifier ceux des collèges. Tout ceci est bien une innovation par rapport aux progressions précédentes qui figurent dans un document unique de 1882 à 1970.

...

Ceci dit, l'affirmation de Jacques Nimier est globalement juste, la tendance sur les années 1975/ 2000 est à centrer effectivement sur “l'élève qui doit être au centre” et donc à ne pas concentrer l'attention sur la logique des curriculum. Et en ce sens, l'apparition du forum de la SMF est bien une première victoire pratique contre cette tendance à négliger le rôle des programmes. Nous sommes à l'époque du bilan des 30/40 dernières années et même en gros du dernier demi-siècle: ce n'est pas moi qui l'ait décidé mais le contenu des débats aussi bien en France ou il est peu développé - qu'en Angleterre ou aux USA. Le dernier texte de Georges Andrews a pour titre “Mathematics Education: Reform or Renewal”

[Michel Delord, Survol, Sciences de l'éducation est disponible <http://www.sauv.net/delord/survol.html>]

++++

2) Les arguments avancés par Claude Thélot (minimisation de l'importance des programmes, mises en avant des compétences contre les connaissances) explicités dans son livre de 1999 écrit en collaboration avec Philippe Joutard (*Réussir l'école, Pour une politique éducative*) sont ceux qui ont guidé le déroulement du "Grand Débat" et justifié la mise en avant du fameux "socle ". Ce socle est, d'ailleurs dans ses diverses versions - les fondamentaux, les bases, présenté comme séparé de la notion de programme .

On peut cependant avoir une idée de ce que ce socle représente, puisque s'il n'existe pas en tant que tel et si les députés voteront sur son principe sans savoir ce qu'il recouvre, il correspond exactement à l'état d'esprit et aux contenus de l'évaluation PISA[*] et il va être conçu pour correspondre à ces critères si l'on veut afficher des statistiques glorieuses.

[*] Il est dommage pour la valeur instructive du "socle" que PISA soit tout à fait critiquable (j'avais donné l'an dernier des adresses de critiques dans les notes de <http://michel.delord.free.fr/redoub.pdf>). Par exemple, plus récemment :

"Charles Beer, conseiller d'Etat genevois en charge de l'Instruction publique, a participé au pilotage de l'étude PISA 2003 en Suisse. La présentation du volet helvétique, hier, à Berne, a été l'occasion pour le magistrat d'exprimer ses doutes sur ce classement.

- Est-ce que les tests PISA sont vraiment significatifs pour évaluer le système éducatif suisse?

- L'évaluation du système éducatif suisse est limitée à l'étude PISA. Nous sommes en quelque sorte «PISA dépendants». Or un seul type de test ne suffit pas. Pour affirmer - avec un certain degré de fiabilité - que le niveau suisse est bon ou très bon, les élèves devraient être soumis à plusieurs tests.

- PISA évalue la capacité des élèves à être productifs dans le monde du travail. Est-ce le but de l'école?

- En ce sens, l'outil PISA est contestable. Les tests ne mesurent pas l'acquisition des connaissances, ce qui constitue le but de l'école. Ils mesurent les compétences permettant de favoriser la capacité des élèves dans la vie adulte qui les attend. C'est une capacité en termes productifs, liée à ce que l'OCDE appelle une adaptation à l'évolution de la société. N'oublions pas que cet organisme s'occupe de développement économique des pays."

http://www.24heures.ch/home/journal/index.php?Page_ID=10373&art_id=43465

++++

3) et surtout l'argumentation récemment défendue par Michèle Artigue, calquée sur la position des *NTCM Standards*, qui présente de manière positive les thèses de la *quantitative literacy*, du vidage du contenu théorique de l'enseignement et des programmes : " *de nouvelles approches curriculaires où les compétences tendent à prendre le pas sur les contenus*". Elle cite positivement et met même en avant explicitement la " *lutte contre la « syllabusitis » : Penser que la maîtrise d'un domaine peut être identifiée à celle des contenus d'un programme.*"

[Michèle Artigue: "Enseigner les mathématiques aujourd'hui, pourquoi? Pour qui ? Comment ?" (mars 2004)
[http://www.ac-grenoble.fr/maths/perso/OKJPT/APMEPgrenoble2004%20\(relu%20JPT\).pps](http://www.ac-grenoble.fr/maths/perso/OKJPT/APMEPgrenoble2004%20(relu%20JPT).pps)]

++++

La situation actuelle est donc bien caractérisée

- par la continuation et le renforcement de la tendance des 30 dernières années à minimiser l'importance des programmes en tant en tant que programmes, c'est-à-dire diminuer l'importance des contenus en terme de connaissances disciplinaires dans les programmes, pour mettre en avant des compétences, c'est-à-dire des procédures isolées du contexte disciplinaire et interdisciplinaire qui seules peuvent leur donner une cohérence (l'interdisciplinarité mise en avant officiellement n'est pas basée sur la cohérence interdisciplinaire mais sur des considérations psychologiques, sociologiques ou politiques).

- par la convergence et le durcissement des positions différentes tendances qui ont mis en place les programmes actuels à la défense de ceux-ci. A la suite de la réunion organisée par la SMF sur l'enseignement primaire en Octobre 2003, l'ARDM - Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques - a publié un communiqué dans elle prend position pour les programmes de 2002 et pas d'un point de vue conjoncturel, c'est-à-dire d'un point de vue qui engage la conception de la didactique des mathématiques :

"Les points de vue exposés étant assez radicalement opposés entre ceux qui considèrent que les programmes actuels sont inadaptés en termes de contenus et de méthodes pédagogiques et d'autres, comme nous, qui considèrent, à la lumière des travaux de recherches conduits depuis de nombreuses années en didactique des mathématiques, que ces nouveaux programmes sont porteurs d'une richesse potentielle pour l'enseignement des mathématiques."

Viviane Durand-Guerrier, présidente de l'ARDM, Bulletin de l'ARDM n° 14, mars 2004

III) La réforme des maths modernes en primaire

[...]

IV) "L'effet des réformes sur les élèves socialement défavorisés"

[...]

V) Sur l'apprentissage d'une seconde langue en primaire *

Michel Delord]

Fin du message du 30 juin 2005

* *
*

Michel Delord

--ANNEXE I--

Jacques Barzun , avant-propos à *Tyranny of Testing* de Banesh Hoffman (1962)

For the past thirty months magazines and newspapers have carried a running debate on the theory and practice of testing. By far the greater part of the discussion has consisted of attacks on so-called objective tests, in direct consequence of Mr. Banesh Hoffmann articles in Harper's and The American Scholar. Since then academic writers in professional journals have variously said: "I told you so." Doubts and protests long pent up have at last come forth because one man was courageous enough to attack an entrenched position. It is therefore clear that the time is ripe for the full, documented, and reasoned account which Mr. Hoffmann gives in this book of the inadequacies and dangers of mechanical testing.

The vogue of this type of test began after the first world war, during which it had been used by the Army in the hope of rating intelligence and sorting out capacities. Schools and colleges in the 1920's began to give similar tests to their applicants, who, once admitted, were subjected to true-false quizzes instead of the regular essay examinations. Of their own accord, students took whole "batteries" of commercially produced tests to help themselves decide on a career. By the second world war, testing by check-mark was established practice everywhere in American life -- in the school system, in business, in the professions, in the administration of law and in the work of hospitals and institutions for the mentally deranged. The production and administration of tests was an industry employing many hard-working and dedicated people.

Half way through this period, in the forties, it was manifestly useless to raise even a question about the value and effect of these tests. When I devoted a short chapter to doing so in *Teacher in America*, describing with precision enough how mechanical tests raised mediocrity above talent, my remarks were ignored or contemptuously dismissed. I was an obscurantist who lacked the scientific spirit. The most charitable view of my madness was that I was the product of a foreign school system well known to be backward and resistant to modern methods.

Now the tide has turned. As the present book shows, it is the testers who are on the defensive, fighting a rear-guard action against the irresistible force of the argument which says that their questions are in practice often bad and in theory very dangerous. Given the widespread use of tests built on these shaky foundations, their evils affect every literate person, directly or through his children. More abstractly but no less truly, the fate of the nation is affected by what tests do, first, to the powers of those who are learning, and, second, to the selection the tests make among the potential leaders of thought and discoverers of new knowledge. Read Mr. Hoffmann's remarks on the National Merit Scholarship program.

But while American public opinion is recovering from its infatuation with fallacious "methods" in several realms -- not only in the giving of tests but also in the teaching of reading, in the training of teachers, in the defining of school subjects, and in the handling of discipline at home -- the formerly backward and resistant countries of Europe are zestfully adopting most of our mistakes. England, Germany, France are frolicking with child-centered schools, the permissive system, and the batteries of tests. A recent report from France shows that a long tradition of sobriety is no protection against an attractive error. In the midst of its grave political preoccupations France has been agitated by the discovery, based on tests, of an untutored "genius," a "future Kepler or Galileo" among the eleven children of a modest family in a village near Lyons. The only skeptics about this discovery are the teenage genius himself, his mother, and his sister. "All that people say about me is nonsense," said Jean Frne to his interviewer, and he followed up this perceptive remark with a description of what he had done to be ranked with the great minds of the past:

"I took the Army tests and did better than average. That gave me a chance for officer training. I took more tests. The seventeenth test was on reading comprehension. They give you a sentence to read, and on one side four others to match, of which two are nearly alike. You put a cross in the right box. I got 17 out of 20. The colonel who gave me the test asked me if I had been guessing. I said my answers seemed to me the most sensible, so he asked me to try again.

"On another test?"

"No, the same. I made the same answers and this time I got 19 out of 20. I wonder why, because I didn't do anything different. The colonel seemed terribly surprised." -- (L'Express, March 22, 1962, p. 18)

The colonel is only at the beginning of his own education in these matters. We in the country which originated the game should take care not to be "terribly surprised" at the ease with which self-deception can occur on a national scale. After years of faith in the so-called experiments that proved the validity of the look-and-say method of teaching children how to read, it turns out that the tests (here too) were bad and the results naturally worth less. It is high time to ask what this would-be experimenting in education amounts to. It has long been known in industry that a mere change in the surroundings of production will improve output -- temporarily. It is likely that mere change has the same effect in school, and all that the experiments prove is that children respond to novelty in the normal way of increased interest.

With this in mind, the carefully documented recital Mr. Hoffmann gives of the way in which the manufacturers of tests defend their product takes on a new importance. For it shows that in contemporary societies the trappings of science are readily used, in good faith, to produce disastrously false results. These results become the stock-in-trade of vested interests. When doubts are uttered, money and prestige are threatened, and indeed all of society is shaken, at least in its easy assumptions. As Mr. William Whyte showed in *The Organization Man*, testing in personnel work does something very different from what was generally thought; and as Mr. Hoffmann shows in the book before us, testing in school and college does the very opposite of what was hoped. In the one case the method represses individuality; in the other it misreads performance.

Every citizen and parent should remember the links in this characteristic chain, which begins with method and ends with gadgetry, whenever proposals come before boards of education to set up large and expensive systems, whether of tests, television courses broadcast from airplanes, or teaching machines. The acts of learning and teaching are more subtle, delicate, elusive, than any method so far found. The desire to teach great numbers does raise difficulties correspondingly great. But it is no solution to do something next door to what is wanted simply because that something is easier to do. If there was not enough milk for growing children would we distribute tap water? Or give them free vaccination against smallpox? Though this is not precisely the analogue of what we have done in the matter of examining the young learner's knowledge, it is precisely true of the arguments used in support of mechanical testing: it is easier and cheaper than the method of confronting mind with mind through the written word.

The further argument that essay examinations cannot be graded uniformly, even by the same reader, only shows again the character of mind itself: it is not an object to be weighed or sampled by volume like a peck of potatoes or a cord of wood. Variations in performance and estimate will always subsist. Hence an objective test of mind is a contradiction in terms, though a fair test, a searching examination, a just estimate, are not. Among the tests that are unfair, certainly, are those which penalize the finer mind -- as Mr. Hoffmann proves -- and those which, through the forceful presence of wrong answers, may divert that mind from the accurate knowledge it possessed a moment before. Anyone who has suddenly doubted the spelling of a word which he was about to write correctly will recognize how easily doubt can work distraction upon thought.

Again, the frequent observation that nowadays the ablest students are the least well prepared (the foolishly called "under-achievers") may well have its source in the neglect of effort which mechanical testing entails. A pupil does not really know what he has learned till he has organized and explained it to someone else. The mere recognition of what is right in someone else's wording is only the beginning of the awareness of truth. As for the writing of essays -- and the art of correcting them -- excellence can of course not be achieved without steady practice, which, once again, the fatal ease of mechanical testing tends to discourage. But if the tendency of such tests is to denature or misrepresent knowledge, to discourage the right habits of the true student, and to discriminate against the original in favor of the routine mind, of what use are such tests to a nation that has from its beginnings set a high value on instruction and the search for truth? There is no ready answer that is not invidious to the makers of tests. But they too are in good faith, which is why it is urgent and important to study their claims as does Mr. Hoffmann, and decide for oneself on which side objectivity does in fact lie.

JACQUES BARZUN

June 30, 1962

--ANNEXE II--

Date: Tue, 18 Jan 2005 12:13:14 +0100

To: Michel Delord, Jean-Pierre Demailly, Laurent Lafforgue, Marc le Bris , Pedro Cordoba, Denis Kambouchner, Marie-Thérèse Geffroy, Laurent Jaffro, Daniel Perrin, Pierre Statius ...

From: Marie-Christine Bellosta

Subject: Sur la pédagogie de "l'élève au centre"

Chers amis du GRIP,

de Reconstruire l'École,
de Vive la République !,
de Sauver les Lettres,
et de l'Observatoire de l'éducation,

autres amis encore,

Je me permets de vous adresser un texte, rédigé par les chercheurs en Formation à l'enseignement de l'Université Laval (Québec), que j'ai édité et préfacé dans les derniers "Cahiers du débat" de la Fondation pour l'innovation politique. Il est chez l'imprimeur, il vient d'être affiché sur www.fondapol.org sur un mode téléchargeable, et se trouvera sous forme imprimée dans les boîtes des abonnés et journalistes ce samedi. [...] Son principal rédacteur, Clermont Gauthier fera une conférence dans les locaux de la Fondation le 27 janvier à 17H 30.

Vous pouvez assurer à ce texte toute la diffusion que vous voudrez dans vos milieux. [...]

Amicalement à vous,

avec une mention particulière pour Michel Delord, qui sait à peu près tout ce qui s'écrit, et qui avait porté ce texte à ma connaissance,

Marie-Christine Bellosta