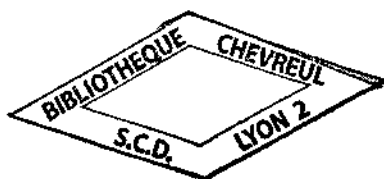


L'œuvre éducative et la pensée pédagogique de Robert Dottrens



Thèse
pour le Doctorat de 3e Cycle
des Sciences de L'Education
présentée devant l'Université LYON 2

sous la direction de
Monsieur le Professeur Guy AVANZINI

631261

INTRODUCTION

M. DOTRENS a participé activement au mouvement d'Education Nouvelle qui, avec A. FERRIERE, E. CLAPAREDE et P. BOVET, s'est largement développé en Suisse romande, dès le début du siècle. C'est pourquoi nous nous proposons de montrer quelle a été l'originalité et l'importance de son oeuvre dans l'histoire de la pédagogie genevoise comme celle de la pédagogie en général.

Notre recherche portera plus particulièrement sur son action car, dans ce mouvement, sa contribution semble avoir surtout concerné la pratique pédagogique en vue de valider une théorie élaborée principalement par des psychologues et des pédagogues qui ont été ses maîtres ou ses collaborateurs, théorie à laquelle il adhérerait totalement.

D'aucuns pourraient éventuellement lui reprocher cette absence de théorie personnelle, si l'ampleur de ses réalisations ne venait confirmer l'existence d'une pensée solide et forte, sans laquelle aucune entreprise n'aurait pu être menée à terme, et qui témoigne de la mission dont il s'est senti investi.

C'est cette évidence qui amènera l'un de ses maîtres, Albert MALCHE, à écrire :

" Monsieur DOTRENS est le contraire d'un praticien qui dédaignerait l'érudition et la doctrine; il n'est pas davantage un théoricien pour qui ne comptent guère les contingences de l'école et de la vie. A ses yeux, théorie et pratique pédagogique ne sauraient se concevoir isolément. Peut-être même ferait-il bon marché de

toute science de l'éducation s'il n'avait la certitude que l'intérêt de l'enfance et de la société en dépendent dans une large mesure. Homme de réalisation, ses écrits sont des actes. Ils nous incitent à agir" (1).

Pour mener notre étude, nous avons été aidée par les nombreux livres et articles que M. DOTRENS a écrits afin de rendre compte de son action et de ses convictions, de même que par les deux longs entretiens (2) que nous avons eus avec lui, dans sa maison de Troinex où il vit une retraite pédagogique, quelque peu amère mais paisible, en compagnie de ses deux belles soeurs, Mesdemoiselles Emilie et Elise MARGAIRAZ qui ont été ses fidèles collaboratrices durant 25 ans.

Nous tenons à le remercier pour la grande amabilité avec laquelle il nous a reçue et renseignée, de même que nous remercions Mesdemoiselles MARGAIRAZ et M. ROLLER qui ont témoigné avec autant de gentillesse de leur activité, sous la direction de M. DOTRENS, à l'école expérimentale du Mail.

D'autres personnes qui l'ont connu, et que nous avons rencontrées au cours de nos visites à la bibliothèque de l'Institut des Sciences de l'Education, ou à celles du B.I.E. (Bureau International d'Education) et de l'Université, nous ont permis de mieux comprendre l'homme qu'il fut, et qu'il demeure malgré son éloignement de la pédagogie.

Nous avons trouvé dans ces bibliothèques la plupart de ses livres, la collection complète de l'Educateur, organe de la Société

(1) Albert MALCHE : Préface à Robert Dottrens : Le problème de l'Inspection et l'Education Nouvelle, 1931. a.

(2) Nous avons enregistré ces deux entretiens avec son accord, et nous en donnons une transcription en annexe, le premier en mars 1980, et le second en septembre 1982.

Pédagogique Romande, de même que les articles publiés dans des périodiques de langue française, mais nous n'avons pu consulter ceux qui parurent dans les revues pédagogiques étrangères. Cependant, nous avons cru comprendre, en interrogeant M. DOTRENS, qu'il n'avait rien publié d'inédit à l'étranger. Nous avons également lu les deux livres critiques parus en langue italienne sur son oeuvre (3).

C'est par l'analyse de ces différents matériaux que nous avons pu dégager les fondements de sa pensée, puis les choix qui en ont découlé et qui ont induit l'originalité de sa didactique et la richesse de son oeuvre.

Notre travail comprend trois parties : Dans la première nous avons tenté, après avoir présenté l'homme et son oeuvre, de dégager les idées maîtresses qui ont servi de fondement à son action. Nous avons analysé le concept "d'éducation normale" tel qu'il le définit, pour essayer ensuite d'en expliquer la genèse.

Dans la seconde, nous avons montré que la mise en oeuvre et la réalisation de cette conception de l'éducation est subordonnée à toute une réorganisation de l'institution scolaire que M. DOTRENS propose dans ses implications pédagogiques comme administratives.

Dans la troisième enfin, nous traitons des réalisations didactiques de M. DOTRENS, notamment à l'école expérimentale du Mail en essayant de montrer pourquoi, malgré leur originalité, elles n'ont pas connu de développement important.

Enfin, dans la conclusion, nous montrons à quoi, en fait, tient l'originalité de l'oeuvre de M. DOTRENS au sein du mouvement d'Education Nouvelle et comment la personnalité de l'homme peut expliquer l'essor comme les limites de ses réalisations.

(3)-IZZO. D. : R. DOTRENS e la pedagogia contemporanea - Rome.

A. Armando - 1968.

- BROCCOLINI G. : DOTRENS - Brescia - Ed. La Scuda, 1971

PREMIERE PARTIE

LES FONDEMENTS DE SA PENSÉE

"La première question que l'on devrait se poser est celle du but :

Pourquoi agir ?

En vue de quel objectif ?

Pour obtenir quels résultats ?

Ensuite :

chercher, imaginer, élaborer une solution à trouver par la réflexion.

En troisième lieu :

passer à l'action "(1).

Il est manifeste que M. DOTRENS a subordonné toute son action éducative à une réflexion pédagogique approfondie, qui en a déterminé la forme. Dès lors, il nous est apparu justifié de présenter l'homme et son oeuvre, puis de rechercher sur quelle idée de l'Education et de l'Ecole il avait fondé cette action.

(1) R. DOTRENS - La crise de l'Education et ses remèdes, 1971, d, p. 15.

CHAPITRE I - LA VIE ET L'OEUVRE EDUCATIVE DE R. DOTRENS -

Qui est Robert DOTRENS ?

Sans doute ne peut-on reconstituer la vie de l'homme et comprendre son oeuvre sans évoquer parallèlement et chronologiquement l'action de ces personnalités de première importance qui, émergeant au début de ce siècle, ont nourri sa pensée; en effet, lui-même écrit :

" Pierre BOVET, Edouard CLAPAREDE, Adolphe FERRIERE !
 J'ai eu le privilège d'être leur élève, et j'ai appris d'eux le sens de ma mission d'éducateur. Consacrant depuis quinze ans le meilleur de moi-même à préparer des instituteurs capables et informés, à convaincre les autorités, l'opinion publique, les parents, de la nécessité d'une réforme profonde, urgente, de notre système d'éducation, avec ces pionniers que furent mes maîtres, de toute la force que me donnent trente années de travail dans nos écoles, mes angoisses devant l'indifférence et l'incompréhension, mes craintes devant les difficultés auxquelles le pays doit faire face, j'ai tenu à dire à mes concitoyens :

Il faut changer d'éducation !

Nous devons introduire d'autres conceptions et d'autres techniques dans nos écoles en mettant à leur disposition les moyens nécessaires; il faut réaliser l'école active dont ont parlé BOVET et FERRIERE, l'éducation fonctionnelle telle que l'a définie CLAPAREDE, l'éducation de la personne comme dit aujourd'hui Monsieur Louis MEYLAN, toutes dénominations qui recouvrent la même réalité : une éducation vraiment adaptée aux besoins de l'enfance et de l'adolescence comme aux besoins de la collectivité; une éducation

fidèle à sa fonction d'assurer l'avenir de la patrie et de l'humanité. C'est une nécessité nationale de l'heure, c'est aussi une nécessité internationale dans le monde nouveau qui s'enfante sous nos yeux.

IL FAUT CHANGER D'EDUCATION: "(2).

Ce passage qui, au départ de notre recherche, a servi notre questionnement, nous paraît aujourd'hui très révélateur de sa pensée et des motifs qui l'ont conduit vers l'action. Certes, d'emblée, M. DOTRENS apparaît comme novateur, mais :

Que doit-il à P. BOVET, E. CLAPAREDE, et A. FERRIERE ?

Que faut-il entendre lorsqu'il parle de mission de l'éducateur ?

Pourquoi pense-t-il que l'éducation fonctionnelle et l'école active sont les seules à pouvoir assurer l'avenir de la patrie et de l'humanité ?

Que veut-il exactement changer ?

Quels moyens propose-t-il pour y parvenir ?

Toutes ces questions nous ont permis d'engager notre étude, pour tenter d'élucider sa pensée et de comprendre son oeuvre.

Robert Alexandre DOTRENS est né le 27 avril 1893 à Carouge, dans le canton de Genève. Aîné d'une famille de huit enfants, trois frères et quatre soeurs, il reçoit une éducation assez stricte, qui lui inculque les principes essentiels de la religion protestante.

Son père, fils d'un paysan Vaudois, exerce à Genève le métier de soigneur de chevaux de la Compagnie des tramways. Remarqué par le directeur de celle-ci, il devient garçon de bureau, puis s'inscrit aux cours du soir, ce qui lui permet d'accéder au poste de

(2) Robert DOTRENS, Education et Démocratie, 1946, m, p. 243.

secrétaire général de la compagnie. En 1902, lorsque la compagnie est rachetée par un groupe financier français, son directeur le convainc de s'installer à Paris, où demeure le siège. C'est ainsi que, après avoir commencé ses études primaires à Carouge, Robert DOTTRENS va passer cinq années en France, avec toute sa famille. Là, il poursuit ses études primaires avec un jeune instituteur, Paul BAROY, pour qui il va nourrir une grande admiration. Il passe son certificat d'Etudes en 1905, ce qui lui vaut de recevoir un diplôme d'honneur du préfet de la Seine, offert par le Conseil Général. Il suit les cours complémentaires à Asnières, puis, en 1907, de retour à Genève, il entre au collège, dans la section pédagogique où il obtient en 1912 son brevet de maturité pour être régent d'école.

"Monsieur BAROY, nous dira-t-il, m'avait tellement intéressé que je désirais être instituteur comme lui".

En fait, il n'avait pas le choix : n'ayant pas fait de latin, il ne pouvait suivre la section classique; ne sachant pas l'allemand la section langue lui était interdite, et son peu de goût pour les mathématiques l'écartait de la section scientifique. Il ne lui restait ainsi qu'à s'inscrire en section pédagogique. Il a donc 19 ans lorsqu'il est nommé instituteur stagiaire dans le canton de Genève.

Or, à cette époque, les idées nouvelles en pédagogie, défendues par J.J. ROUSSEAU, puis par H. PESTALOZZI, qui font de l'enfant le centre du système éducatif, connaissent à Genève un nouvel essor :

En effet - A.FERRIERE, en 1899, ouvre dans cette ville le "Bureau International des écoles nouvelles", dont le but est d'établir des échanges scientifiques entre les nations, de coordonner les efforts, de répandre les découvertes dans le domaine pédagogique, de ménager des contacts et de syndiquer à l'échelle mondiale les bonnes volontés. Entre 1900 et 1902, il enseigne dans les

écoles du docteur LIETZ, en Allemagne. Et, à son retour en Suisse, il contribue à la création de la première Ecole Nouvelle à Glarisseg, dans le canton de Thurgovie.

- E. CLAPAREDE, pour sa part, assurant depuis 1899 un cours de psychologie à l'Université de Genève, démontre en 1901, à la Société Genevoise, la nécessité d'une "école sur mesure" pour répondre aux besoins de l'esprit de l'enfant, tout comme, par égard pour leurs pieds, on leur fait faire des chaussures sur mesure.

Cinq années après, en 1906, il fonde un séminaire de psychologie pédagogique. Le programme prévoit des leçons pratiques de psycho-pédagogie, de psychologie et d'hygiène scolaire, de pathologie infantile qui doivent être données en collaboration avec des professeurs de la Faculté de médecine.

En 1912, année où R. DOTRENS commence sa carrière pédagogique, E. CLAPAREDE fonde l'Institut Jean-Jacques Rousseau, et en confie la direction à Pierre BOVET qui abandonnera alors la chaire de philosophie qu'il occupait à la Faculté de Neuchâtel. Cet institut privé, qui deviendra plus tard, grâce à M. DOTRENS, "Institut des Sciences de l'Education", a pour but la formation de ceux qui se destinent à la carrière pédagogique, en leur assurant un enseignement de l'ensemble des disciplines qui concernent l'éducation.

Ce postulat d'une psychologie et d'une pédagogie autonomes, jusqu'alors parentes pauvres de la philosophie, est révolutionnaire.

M. DOTRENS en commente ainsi la fondation :

" Au printemps de l'année 1912, une dizaine de collégiens Genevois, à la veille de passer leurs examens de maturité pédagogique, faisaient circuler entre eux une brochure

ayant pour titre : Un institut des sciences de l'éducation et des besoins auxquels il répond.

Qui l'apporta ? Je ne sais. Comment se fait-il qu'elle soit restée entre mes mains ? Je l'ignore ! Je dois même confesser que sa lecture rapide provoqua en nous une curiosité superficielle fort passagère. Nous étions de futurs instituteurs; il ne s'agissait que de la création à Genève d'un institut des sciences de l'Education par un professeur de l'Université, qu'on nous disait être assez éloigné des réalités de la vie scolaire ! Je ne me doutais pas à ce moment là de l'influence qu'auraient sur ma vie professionnelle, les idées contenues dans cette brochure, ni que je deviendrais un jour le collaborateur et l'ami de celui qui en était l'auteur : Edouard CLAPAREDE. "Le projet d'un institut de ce genre, écrivait CLAPAREDE, découle d'une double constatation : d'une part, la préparation psychologique et pédagogique des éducateurs n'est pas suffisante; d'autre part, aucune mesure n'est prise pour assurer les progrès et le développement de la science de l'éducation. C'est à ces deux lacunes que notre institut a pour but de contribuer à remédier". "(3).

P. BOVET en assurera la direction jusqu'en 1944, date à laquelle il sera remplacé par M. DOTRENS. Le souci du travail objectif et de l'expérimentation ne pouvait pas ne pas conduire E. CLAPAREDE à désirer son propre champ d'expérience. La Maison des petits, fondée en 1913, puis la Maison des grands, lui offrirent le terrain dont il rêvait. Si, faute de moyens, la Maison des grands dut suspendre son activité après quelques années de travail, la maison des petits fournira une bonne partie des conceptions et des moyens éducatifs qui se sont répandus depuis dans

(3) Robert DOTRENS, Education et Démocratie, 1946, m, pp. 96-97.

les écoles enfantines. Pour E. CLAPAREDE, la pédagogie expérimentale devrait étudier les problèmes relatifs au développement de l'enfant, les problèmes de psychologie individuelle, les problèmes de technique et d'économie du travail, les problèmes de didactique, et les problèmes relatifs à la psychologie du maître.

"Ecole pour éducateurs, centre de recherche, centre d'information, et centre de propagande", cet institut ainsi défini par M. ROLLER (4), va jouer un rôle très important dans le développement du mouvement d'Education Nouvelle, ainsi que dans la vie de M. DOTRENS.

Mais bientôt éclate la première guerre mondiale. La Suisse, qui reste neutre, va jouer un rôle philanthropique important, de même que ses pédagogues qui ressentent pourtant l'évènement comme l'échec de leurs efforts.

De 1914 à 1918, A. FERRIERE et sa femme donnent l'hospitalité, dans leur chalet des Pleiades, à Vevey, à une école nouvelle belge, qui s'ouvre à des réfugiés.

En 1917, P. BOVET publie "L'instinct combatif", dans lequel il montre en psychologue que l'instinct de lutte existe chez l'enfant, et qu'il faudra amener celui-ci à le canaliser, à le dévier, enfin à le sublimer dans un effort moral et religieux.

M. DOTRENS, qui est instituteur à Carouge depuis 1915, entre, pour sa part, en 1917 à la Commission romande des internés, avec la charge d'organiser des conférences pour les internés français et belges, entreprise qui ne connaîtra d'ailleurs pas un grand succès.

(4) Samuel ROLLER : Les origines du B.I.E. : la part de Genève, in le B.I.E. au service du mouvement éducatif, U.N.E.S.C.O. 1979, p. 38.

Dès 1915, il s'inscrit à la Faculté des Sciences Economiques et Sociales pour y préparer une licence en sciences sociales, mention éducation, licence qu'il obtient brillamment en 1920, de même que le diplôme de l'institut J.J.Rousseau. C'est un moment très important de sa vie qu'il commentera ainsi :

" Si je pouvais suivre les cours qui avaient lieu en dehors des heures d'enseignement, il n'en allait pas de même pour la conférence qui était obligatoire. J'allai donc me présenter, à l'issue d'un cours, au professeur, et lui expliquai mon cas. Je revois encore la réaction de CLAPAREDE qui, me serrant la main, me dit : "Vous êtes le premier instituteur à suivre mon cours de psychologie; nous allons nous arranger." C'est ainsi que j'eus le privilège de devenir le premier instituteur élève régulier de CLAPAREDE, puis de Pierre BOVET à l'Institut, le premier aussi qui en obtint le diplôme" (5).

Cette même année, il se marie avec une institutrice, Anna MARGAIRAZ, qui lui donnera deux garçons, des jumeaux, dont l'un est aujourd'hui médecin, et l'autre pasteur.

En 1920 toujours, E. CLAPAREDE publie "L'Ecole sur mesure", et, en 1921, à Calais, à l'occasion du premier Congrès international de l'Education Nouvelle, A. FERRIERE fonde "la ligue internationale pour l'Education Nouvelle". C'est la naissance de l'école active dont il fixe en 29 points (le trentième sera ajouté en 1925) les caractéristiques concernant son organisation générale et l'éducation intellectuelle et morale qui sous-tend son fonctionnement. Pour qu'une école soit classée active, 15 points au moins, déclare-t-il, doivent être remplis. De 1920 à 1921, il dirige lui-même l'école nouvelle de Bex.

(5) R. DOTRENS - Edouard CLAPAREDE, in Trois pionniers de l'éducation Nouvelle : Ed.Claparede, H. Wallon, H. Boucher, 1973.d, p. 264.

En 1921, M. DOTRENS est convoqué par le ministre de l'Education. Assez inquiet quant au motif de cette convocation, il se rend chez le ministre qui lui parle ainsi : "Je viens d'apprendre que vous avez obtenu dans de bonnes conditions une licence en sciences sociales, mention éducation; alors je pense que vous allez faire comme tous ceux qui la possèdent, me demander un poste dans l'enseignement secondaire".. Ce à quoi M. DOTRENS répond : "Non, Monsieur le Président, enseigner la géographie ou l'histoire, 2 ou 3 heures par semaine, cela veut dire que l'on voit défiler 100 ou 150 élèves devant soi, et que l'on n'a aucun rapport avec eux, cela ne m'intéresse pas. Ce qui m'intéresse c'est de prendre en main une trentaine d'enfants au mois de septembre et d'essayer d'en faire quelque chose jusqu'au mois de juin". Le ministre lui répond alors : "Dans ce cas, je vous nomme inspecteur". (6)

Et c'est ainsi que, après avoir été régent d'école pendant 8 ans, M. DOTRENS est nommé directeur d'écoles, chargé d'inspection.

En acceptant, il donne une nouvelle orientation à sa carrière. Par ce refus de n'être qu'un enseignant spécialisé et ce choix de l'école élémentaire pour la pratique d'un enseignement global, il se veut et se déclare éducateur d'abord. Son nouveau poste va lui fournir bientôt l'occasion de repenser la formation des enseignants en fonction du but qu'il s'est assigné : d'abord l'éducation.

En 1924, il est chargé du cours de pédagogie à l'Institut J.J. Rousseau, période très importante dans sa vie car il sera amené à collaborer avec P. BOVET et E. CLAPAREDE, jusqu'alors ses anciens professeurs.

(6) Extrait de notre premier entretien avec M. DOTRENS, en 1980 à Troinex; Annexe p. 332.

En cette même année, A. FERRIERE ouvre, dans sa villa de Florissant, sous le patronage de O. DECROLY, WASHBURN et J. DEWEY, "l'Ecole internationale" de Genève, destinée aux enfants des fonctionnaires de la Société des Nations, pour qu'ils soient instruits suivant les méthodes de l'école active.

Cette Société des Nations, installée à Genève après sa création en 1919, se proposait, comme but essentiel, de prévenir la guerre et d'introduire dans le droit international, des pratiques fondées sur la justice et sur l'honneur.

En 1925, l'ancien Bureau International de l'Education Nouvelle, se transforme en Bureau International de l'Education, grâce à l'action de A. FERRIERE, et à la collaboration de E. CLAPAREDE. P. BOVET et J. PIAGET en seront successivement directeurs, alors que A. FERRIERE en sera le directeur-adjoint jusqu'en 1932. Quatre années plus tard, en 1929, ce bureau reçoit une sanction officielle, avec l'adhésion, outre du canton de Genève, de la Pologne et de l'Equateur. Parmi les membres signataires, il y a M. DOTRENS, qui siègera au conseil de 1929 à 1959.

" C'est une très belle institution, nous dira-t-il, d'une indiscutable utilité car elle pose des problèmes. Elle ne donne pas toujours les moyens de les résoudre, mais elle permet une réflexion efficace" (7).

Et M. DOTRENS après avoir cité Robert de TRAZ qui, dans "l'Esprit de Genève" écrit : "en trois occasions principales : La Réforme, Rousseau, la Croix-Rouge, Genève a débordé sur le monde", ajoute : "Elle allait le faire une fois encore avec le Bureau International de l'éducation, le B.I.E."(8).

(7) Entretien avec R. DOTRENS, Annexe p. 357.

(8) Samuel ROLLER : Les origines du BIE : La part de Genève, in Le B I E au service du Mouvement éducatif, U.N.E.S.C.O. 1979, p. 43.

Entre temps, le glorieux institut J.J. Rousseau, dont le nombre d'élèves ne cesse d'augmenter, poursuit de nouvelles spécialisations :

- Education des retardés,
- Protection de l'enfance,
- Orientation professionnelle et technologie, ainsi que des consultations médico-pédagogiques.

Pendant l'année scolaire 1926-1927, en voyage d'études en Autriche, M. DOTRENS suit les enseignements de l'institut pédagogique de Vienne. Ce séjour aura une importance capitale dans sa carrière car, pour la première fois, il va voir comment, concrètement, on peut faire coïncider les objectifs d'une éducation comme il la conçoit avec la réalité. Interrogé sur cette époque, il dira :

" J'étais à Vienne avec toute l'équipe qui voulait que l'ancienne Autriche autoritaire devienne vraiment une démocratie honnête. Ils ont fait appel à des gens extraordinaires, et là, j'ai vu ce que l'on pouvait effectivement faire quand on voulait travailler".(9)

En rentrant à Genève en 1927, il écrit son premier livre : "L'Education Nouvelle en Autriche", dans lequel il expose toutes les réalisations scolaires de ce pays qui a décidé de mettre l'éducation au service de la démocratie.

M. ROLLER témoignera :

" Ceux qui ont connu DOTRENS à son retour d'Autriche, se souviendront toujours de l'enthousiasme juvénile qui le propulsait : après les ténèbres de la moyenâgeuse scolastique, l'aube de la Renaissance se levait sur

(9) Entretien avec R. DOTRENS, Annexe p. 357.

l'école européenne. Le temps des réalisations était arrivé". (10)

En 1928, est créée, au département de l'Instruction publique, une "Direction des études pédagogiques", ayant la responsabilité de choisir et de former des candidats à l'enseignement. M. DOTRENS en sera nommé directeur en 1931 et occupera ce poste jusqu'en 1955.

Albert MALCHE, qui cumule alors les fonctions de directeur de l'enseignement primaire avec celles de titulaire de la chaire de pédagogie à la Faculté des Lettres, lui propose en outre de créer une école d'application, dont il fixe les buts au cours d'un entretien que M. DOTRENS rapporte ainsi :

" Il convient, me dit-il, que nous vouions tous nos efforts à combattre la routine qui accable nos écoles. Je veux donc donner à l'école d'application le caractère d'une école expérimentale. Les écoles nouvelles en Angleterre, et en Allemagne, Madame MONTESSORI avec la Casa dei Bambini, DECROLY à l'Ecole de l'Ermitage, CLAPAREDE et BOYET avec la Maison des Petits, ont démontré qu'il est possible d'introduire un autre esprit dans les classes, et de pratiquer d'autres méthodes que celles que nous utilisons. Je vous charge d'étudier ce problème du renouveau dans l'enseignement".(11)

Cette école, que M. DOTRENS dirigera jusqu'en 1952 et qui sera la première école expérimentale officielle en Suisse, va lui permettre d'évaluer de nouvelles méthodes d'apprentissage, et de nouveaux procédés d'enseignement qui le rendront célèbre dans le monde entier.

(10) Samuel ROLLER - Les soixante ans de Robert Dottrens, L'Educateur - Lausanne, avril 1953, pp. 339-340.

(11) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 11.

Parallèlement, de 1927 à 1930, il est chargé de la Conférence de pédagogie à la Faculté des Lettres, en remplacement de A. MALCHE, puis, en 1931, il soutient sa thèse de Doctorat en Sociologie, qu'il intitule : "Le problème de l'inspection et de l'Education Nouvelle". C'est un essai sur le contrôle pédagogique et social de l'enseignement primaire. Interrogé sur le choix de ce sujet, il nous répondra :

" J'ai choisi l'inspection, parce que c'est un des postes où l'on peut le mieux agir en vue d'une amélioration des conditions de l'Education".(12)

Sa thèse présente en effet toutes ses idées en éducation comme en pédagogie, et formule des propositions précises en vue d'améliorer l'organisation de l'enseignement et de permettre à cette entreprise un rendement meilleur. Si, quant à la réalisation, peu d'entre elles seront retenues officiellement, cet exposé aura favorisé une certaine prise de conscience, aussi bien par les pouvoirs publics que par le corps enseignant, des problèmes relatifs au contrôle, et permis de démontrer qu'il est possible de penser une action dans le cadre de l'Education Nouvelle.

La préparation de cette thèse l'aura aussi amené à suivre pendant toute une année le cours de sociologie du professeur français Guillaume DUPRAT et à conclure que, si l'école devait favoriser l'éducation individuelle, elle devait également préparer l'enfant à agir et être responsable dans une société organisée. Ajoutons que, dès sa soutenance, il fut nommé privat-docent à la Faculté des Sciences économiques et sociales et, dès 1937, suppléa P. BOVET dans son cours de pédagogie générale.

On arrive alors à la Seconde Guerre Mondiale.

(12) Entretien avec M. DOTRENS, annexe p. 358.

Bien que protégée par sa neutralité, la Suisse va souffrir des contacts extérieurs qu'elle n'a plus et qui sont indispensables à sa survie. Une grave crise économique se déclenche qui, en perturbant tout le pays, réveille les consciences, obligeant les Suisses à repenser leur éducation dans sa composition sociale et politique. En effet, le thème de l'éducation démocratique et le problème du combat spirituel pour réussir à vaincre l'après guerre s'imposent.

En 1942, A. FERRIERE, qui a fondé le mouvement "Suisse terre d'asile pour les enfants et pour les mères", publie : "Nos enfants et l'avenir du pays". Et, en 1946, M. DOTRENS rassemble ses appels au peuple sous le titre "Education et Démocratie".

En 1944, il succède à P. BOVET, qui vient de prendre sa retraite, à la direction de l'Institut J.J. Rousseau, direction qu'il partage avec J. PIAGET. Il y restera jusqu'en 1958. Il oeuvre alors pour que cette entreprise privée, à laquelle il n'a jamais cessé de collaborer, en tant que membre de 1921 à 1927, puis Président de son conseil directeur de 1927 à 1944, soit rattachée à l'Université - ce qui sera fait en 1948 -. L'Institut J.J.Rousseau devient alors "Institut Universitaire des Sciences de l'Education".

Toujours en 1944, encore en remplacement de P. BOVET, il est chargé du cours de pédagogie expérimentale à la Faculté des Lettres. L'année suivante, il crée à l'école du Mail un laboratoire de pédagogie expérimentale, qui sera rattaché à l'Institut des Sciences de l'Education dans lequel il essaye de résoudre, avec M. ROLLER et quelques collaborateurs, des problèmes qui se posent aux instituteurs, ainsi qu'il l'explique :

" Une recherche de pédagogie expérimentale en laboratoire vise essentiellement à établir dans quelle proportion une notion quelconque, enseignée à des enfants d'un âge

déterminé, est assimilée par la collectivité des enfants de cet âge" (13).

En 1945, l'U.N.E.S.C.O., organisation internationale pour l'éducation, la science et la culture, est créée sous l'égide de l'O.N.U. Bien que conservant le B.I.E., la Suisse y adhère. Envoyé comme délégué de la Suisse, ou appelé comme expert aux conférences qui seront organisées, M. DOTRENS va développer la carrière internationale qu'il avait commencée en 1929, au moment de la signature de l'acte de fondation du B.I.E.. Ses livres sont traduits en plusieurs langues, et ses services réclamés dans de nombreux pays en voie de développement, désirant organiser ou réorganiser leur système éducatif.

Mais, si sa renommée augmente à l'étranger, il ne paraît plus jouir dans son pays de la même faveur. Excédée par les changements qu'il tente d'introduire dans les écoles, l'opinion se déchaîne contre lui, et les maîtres eux-mêmes ne le soutiennent plus avec autant de conviction.

De 1948 à 1952, il préside le comité du cours international de formation de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre, de même que le conseil de direction de l'école d'études sociales, de 1948 à 1950.

Puis, en 1952, il est appelé à la chaire de Pédagogie générale et d'histoire de la pédagogie, en remplacement de A. MAILCHE. Il abandonne alors la direction de l'école du Mail à M. BEGUIN, un de ses anciens élèves et collaborateur, pour se consacrer, jusqu'en 1962, à sa carrière universitaire. Conjointement, il occupera, de 1952 à 1958, le poste de secrétaire de la Faculté des Lettres, avant d'être nommé, en 1963, Professeur Honoraire.

(13) R. DOTRENS - Un laboratoire de pédagogie expérimentale et des besoins auxquels il répond, 1953 b, p. 3.

Cependant, en 1955, il va vivre des moments douloureux. Les idées prospectives et les réalisations de A. MALCHE sont rejetées par son propre parti; M. DOTRENS donne alors sa démission de la direction des études pédagogiques, et l'école du Mail qui, depuis quelques années, faisait l'objet d'une campagne de dénigrement par la presse, perd son statut d'école expérimentale. Dans le livre qu'il écrira en 1971 pour répondre aux demandes d'enseignants, notamment à l'étranger : "L'école expérimentale du Mail" (14) il dresse un bilan complet de toutes les améliorations qui ont été réalisées en 25 ans, grâce au travail de l'école du Mail.

Outre le fait qu'il a été observateur du B.I.E. à diverses conférences internationales, il sera dès 1957 celui de l'Association internationale des universités aux conférences internationales de l'Instruction publique.

Notons encore que, en 1958, il est membre fondateur puis Président d'Honneur de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française qui se crée à Lyon.

A partir de 1963, il ralentit ses activités. Il continuera à représenter la Suisse à l'U.N.E.S.C.O. jusqu'en 1968; de 1969 à 1971, il sera membre de la commission de vigilance de l'école normale du canton du Tessin et, durant l'année scolaire 1969-1970, il sera chargé du cours de pédagogie à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Lyon. L'année suivante, il enseignera la pédagogie aux instituteurs tessinois préparant le brevet de Maître secondaire à l'Université de Pavie.

Parallèlement à cette énorme activité, M. DOTRENS a écrit une trentaine de livres, dont certains ont été traduits

(14) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c.

en plusieurs langues et réédités jusqu'à cinq fois, comme on peut s'en rendre compte en observant le tableau suivant :

	français	Espagnol	Italien	Grec	Autres langues
Education Nouvelle en Autriche	- 1927 épuisé	-			- Anglais 1930
Apprentissage de la lecture par la méthode globale	1ère éd. - 1930 4ème éd. - 1950 épuisé	- 1932	- 1958	- 1956	- portugais - roumain
Enseignement de l'écriture	- 1931 épuisé	- 1950	1962		
Le problème de l'inspection	- 1931 épuisé	-			
Le progrès à l'école	- 1936 épuisé		1ère éd. 1955 6ème éd. 1968		- persan 1958
L'enseignement individualisé	1ère éd. 1936 5ème éd. 1968	- 1949	1ère éd. 1955 2ème éd. 1957	1ère éd. 1956 2 ^e éd. 1977	- slovène - serbo-croate 1962
Qu'est-ce que la Pédagogie expérimentale ?	- 1944 épuisé		- 1956		
Education et Démocratie	- 1946 épuisé	- 1947	- 1968 2ème éd.	- 1957	
Nos enfants à l'école	- 1954	- 1966		- 1957	
L'amélioration des programmes	- 1957	- 1961			
Tenir sa classe	- 1964 25000 ex.	- 1961	- 1976		

	Français	Espagnol	Italien	Grec	Autres langues
De l'écriture script à l'écriture liée	1952	-	:	:	:
Vers une pédagogie prospective	1961	:	-	:	:
Programmes et plan d'études de l'en- seignement primaire	1961	:	:	:	- anglais
Au seuil de la culture (2 tomes)	1966	:	- 1969	:	:
Eduquer et instruire	1966	:	-	:	:
	5ème éd.	:	:	:	:
Instituteurs hier Educateurs demain	1966	:	1968	:	- roumain 1971
Vocabulaire fonda- mental du français	1ère éd. 1948 2ème éd. 1963	:	:	:	:
La crise de l'édu- cation, et ses remèdes	1971	:	1975	:	:

Nous n'avons pu retrouver la date de certaines éditions parues en langue étrangère; nous mentionnons cependant leur existence par un tiret

Il ne nous a pas été possible de connaître avec exactitude le nombre d'exemplaires vendus pour chacun de ses livres publiés aux éditions Delachaux et Niestlé, le service des archives ne retenant que les renseignements relatifs aux dix dernières années. Il nous a cependant été mentionné que, étant donné la renommée de M. DOTRENS à l'époque, chaque tirage avait dû comporter environ 5000 exemplaires.

A cela il faut ajouter les nombreux articles parus dans divers périodiques de langues française et étrangères (15). Ses deux dernières publications en 1971 : "L'école expérimentale du Mail"(16), et "La crise de l'éducation et ses remèdes" (17), se veulent un bilan de son activité et un dernier appel au changement. Ses livres, qui sont soit des écrits à caractère historique, théorique ou didactique, soit des études de pédagogie expérimentale, sont rédigés dans un style simple et très clair, qui en rend la lecture aisée et agréable.

Depuis 1974, il vit volontairement coupé de toute information pédagogique :

" 51 ans de travail, nous dira-t-il, c'est déjà assez" (18). d'autant qu'il n'a jamais pris réellement de vacances. Touché par la mort de sa femme, survenue en 1978, lui-même affaibli par une maladie cardiaque, il garde le souvenir de toute son activité, mais on sent qu'il n'aime pas revenir sur les moments les plus douloureux de sa longue carrière.

Arrivée au terme du récit de celle-ci, nous avons conscience de n'avoir pas assez insisté sur le fait qu'il a été, sans doute, largement influencé par son éducation protestante, par l'exemple de son père qui a beaucoup travaillé pour améliorer ses conditions de vie, par son statut d'aîné dans la famille, et par son appartenance à la nation Suisse, cette Suisse qui a toujours lutté pour son indépendance et sa liberté et qui, pour compenser le risque éventuellement lié à la disparité de ses cantons, a très tôt compté

(15) Il sera rédacteur à l'«Educateur de Lausanne», à partir de 1924; cet hebdomadaire est à peu près l'équivalent de "l'«Ecole libératrice» en France.

(16) R. DOTRENS - L'Ecole expérimentale du Mail, 1971, c

(17) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d,

(18) Entretien avec M. DOTRENS - annexe p. 365.

sur l'éducation de ses enfants et sur l'école pour faire naître et développer le sentiment de solidarité nécessaire à sa survie. Il nous appartiendra de juger de l'importance de ces facteurs, dans la conception que M. DOTRENS s'est faite de l'éducation et du rôle de l'école dans la société.

CHAPITRE II - L'"EDUCATION NORMALE" COMME NECESSITE SOCIOLOGIQUE

C'est à partir de l'analyse de la société et de son évolution que M. DOTRENS, en sociologue, met en place le concept d'une éducation dite "normale". L'évolution des sociétés humaines est caractérisée, pour lui, par une complexité croissante de la vie sociale. En effet, la division du travail, en entraînant une différenciation toujours plus grande des fonctions, a contribué à multiplier le nombre des groupements préposés à l'accomplissement de ces fonctions.

La famille patriarcale, qui était une structure multifonctionnelle parfaitement autonome dans laquelle fonctions et pouvoirs étaient confondus, a disparu. La stabilité de sa structure était assurée par la contrainte qui, en s'exerçant sur l'individu, développait en lui un certain nombre d'habitudes et d'automatismes lui tenant lieu de règles de vie.

Par contre, remarque M. DOTRENS, la multiplicité des structures unifonctionnelles dans la société actuelle, est une cause d'instabilité des mœurs:

" La diversité des structures de tous genres et la faible cohérence de celles-ci, la variété de leurs comportements respectifs, le fait que les individus font partie simultanément de plusieurs groupes et passent de l'un à l'autre avec la plus grande facilité, ont eu pour résultat l'hétérogénéité sociale, cause de l'instabilité croissante des mœurs "(19).

(19) R. DOTRENS - Le problème de l'Inspection et l'Éducation Nouvelle, 1931, a, p. 53.

Chaque groupe tend à la stabilité par ses lois, ses statuts, ses tendances, mais les individus qui le constituent se libèrent de plus en plus de son emprise par la possibilité qu'ils ont de s'intégrer à un autre groupe. Cela entraîne chez l'individu deux attitudes opposées que M. DOTTRENS relève :

- Dans un premier temps, l'individu va développer un individualisme anarchique en profitant au maximum, et pour ses fins personnelles, des avantages des différents groupes auxquels il appartient, tout en en rejetant les règles et en se dégageant de toutes les obligations, ce qui provoque la désintégration sociale.

" La différenciation, soit la constitution progressive de structures unifonctionnelles répondant aux besoins sociaux et aux progrès de la technique, a donc pour premier effet la désintégration sociale, la destruction des moeurs anciennes, la disparition des comportements et des disciplines traditionnellement établies" (20).

- Dans un deuxième temps, l'individu, libéré des contraintes collectives, va prendre conscience de la faiblesse de chacun de ces groupes, de leur mutuelle dépendance et, de ce fait, de leur nécessaire collaboration pour en maintenir la survie. De là va naître un sentiment de solidarité.

" Si la tendance évolutive de la société a pour résultat la libération de l'individu, elle a aussi pour effet d'accroître sa responsabilité personnelle à l'égard du corps social. Elle fait naître la solidarité consciente" (21).

Du même coup va se développer une société plus humaine, qui sera fondée sur "la solidarité réfléchie et la coordination volontaire

(20) R. DOTTRENS - Le Problème de l'inspection, 1931 a, p. 54.

(21) R. DOTTRENS - oc. p. 55.

des efforts individuels et collectifs" (22), société qui ne vivra plus dans la "contemplation du passé" (23) mais pour laquelle la notion de progrès sera devenue le facteur principal de transformation.

M. DOTRENS définit ce progrès de la même manière que G. DUPRAT, son professeur de sociologie qui l'a aidé, pour son doctorat en sociologie, avec R. BOVET et A. MALCHE, à conduire sa recherche sur le contrôle.

" Le concept de progrès social enveloppe les idées d'évolution, de complexité croissante, d'intégration, de plasticité, de solidarité de plus en plus libre, d'aptitude à procurer à l'ensemble des hommes solidaires, le maximum de satisfactions complémentaires les unes des autres" (24).

Avant de concerner le bien être matériel, le progrès, pour M. DOTRENS, est avant tout "une aspiration à plus de droits individuels et collectifs, à plus de fraternité et de bonne entente sociale et internationale" (25). Ce qui l'amène à conclure que la société actuelle n'est plus un milieu fermé; elle est une collectivité qui dépasse les peuples, les états, et qui englobe le monde pour tendre à la coopération de tous dans un avenir toujours meilleur "intégrant le maximum de différenciation et d'aspirations collectives" (25)

(22) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931 a, p. 55

(23) R. DOTRENS - oc. p. 55.

(24) G.L. DUPRAT - Progrès et sélection sociale - Tome XIV des annales de l'Institut international de sociologie, Paris, Giard en Briève, 1913, p. 122, cité par R. DOTRENS : Le problème de l'inspection, oc. p. 56.

(25) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, p. 56.

Qu'est-ce alors que l'Education, actuellement ?

Autrefois, dans les sociétés sans grande division du travail, de type patriarcal, l'éducation, c'est la vie collective. Elle fait naître, par l'imitation, la contrainte, et la répétition des habitudes, des façons de penser et d'agir sans qu'il y ait besoin d'une instruction spécifique. C'est une éducation inconsciente. Mais, par la suite, les échanges entre les groupes rendent nécessaire l'élaboration d'"une éducation intentionnelle" qui aura pour but de préserver l'intégrité du groupe.

" L'éducation intentionnelle est conçue à l'origine, comme un moyen de protection et de défense d'un héritage social déterminé "(26).

Elle assure, comme l'éducation primitive, la conservation de la vie sociale en tendant au maintien des structures existantes et des modes de vie et de pensée. C'est une éducation traditionaliste (27) basée sur la contrainte. Plus un groupe est homogène, plus la discipline qu'il impose à ses membres est forte. Elle suffit souvent à enrayer toutes les manifestations des tendances contraires, par le seul effet de la "désapprobation collective" (28). Cependant, l'aspiration au progrès s'est opposée au maintien de la tradition et, par là même, elle a favorisé les échanges entre groupes sociaux, développé la curiosité, le besoin de savoir et de comprendre, et permis l'émergence d'une autre conception d'éducation :

" Non plus se replier sur soi-même, maintenir ou conserver à tout prix ce qu'on a, comme on l'a, ce qu'on pense, comme on le pense; mais, tout au contraire, enrichir,

(26) R. DOTRENS - Le problème de l'Inspection, 1931, a, p. 57.

(27) C'est le mot qu'emploie R. DOTRENS pour parler d'une éducation traditionnelle.
Cf. le problème de l'Inspection, oc. p. 57.

(28) G.L. DUPRAT - Sociologie de l'éducation, Sommaire 1929.
cité par R. DOTRENS : Le problème de l'Inspection, 1931, a, p. 57.

développer: chercher à comprendre, chercher à savoir, à agir autrement et mieux, c'est-à-dire à proprement parler : faire acte d'intelligence ! " (29)

C'est parce que l'homme a fait acte d'intelligence qu'il s'est différencié de l'animal, et qu'il a réussi à vaincre les forces naturelles qui auraient dû l'écraser; et c'est parce qu'il a réussi à transmettre à ses descendants tout ce qu'il avait acquis, qu'est née "l'éducation, fonction de l'intelligence, et non plus manifestatrice de l'instinct, c'est-à-dire une action émancipatrice, génératrice de possibilités sans cesse accrues tendant à faire progresser, à faire mieux vivre" (29).

Cette conception de l'éducation fondée sur le progrès individuel et social s'oppose à celle de E. DURKHEIM, pour qui "l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale"(30). Cette éducation, qui consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir, d'agir, qui ne lui sont pas spontanées, est contestée par M.DOTTRENS. Il la refuse car elle conduit à un "pessimisme fondamental quant à l'avenir de la société humaine, à la négation de la valeur des religions révélées et des philosophies spiritualistes, à l'abandon de l'idée d'évaluation et de progrès" (31). Il lui préfère une éducation qu'il qualifie de normale, dont la fin sociale est de faire progresser l'humanité, et dont la fin individuelle est le développement de la personnalité humaine. Par cette éducation, il convient de favoriser l'adaptation de l'individu à la complexité croissante de la vie collective

(29) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 22.

(30) DURKHEIM - Nouveau dictionnaire de pédagogie, F.BUISSON, article éducation, Paris, Hachette.

(31) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 23.

et à l'action solidaire, de former en lui la conscience sociale qui va développer sa responsabilité personnelle vis à vis d'autrui et du groupe.

Cette conception, M. DOTRENS la résume ainsi :

" Développer l'individu, faire progresser la société; former les personnalités les plus riches pour les mettre au service de la société la meilleure qu'elles tendront à réaliser, tel est le but de l'éducation normale qui prend en considération les aspirations les plus hautes de la société humaine pour en constituer la réalité de demain" (32).

De même, cette éducation "normale", cette éducation "vraie", est une éducation qui ne se tourne pas vers le passé, mais qui prépare un avenir meilleur en fonction de ce passé. M. DOTRENS ne rejette pas le passé; il ne l'édifie pas en dogme; il lui emprunte ce qu'il a de mieux pour préparer l'avenir. C'est une éducation qui consiste à assurer l'évolution vers "ce mieux vivre" (33) qu'il appelle le progrès. Ce ne peut donc être qu'une "éducation expérimentale préparant à la vie dans un monde qu'elle ne connaît pas et dont elle peut seulement prévoir l'orientation" (33).

- En fait, c'est la seule éducation qui, pour lui, résout l'opposition de l'individuel et du social, parce qu'elle se propose la formation de personnalités les plus riches pour les mettre au service de la société qui ne peut être alors que la meilleure car elle serait faite par des individus responsables, solidaires, épanouis.

Marc-André BLOCH (34) avait relevé cette originalité chez M. DOTRENS, lorsqu'il incitait l'Education Nouvelle à ne

(32) R. DOTRENS - Le problème de l'Inspection, 1931, a, p. 61.

(33) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 37.

(34) Marc-André BLOCH - Philosophie de l'Education Nouvelle, Paris P.U.F. 1973, p. 80.

pas se préoccuper explicitement d'atteindre des fins sociales, car celles-ci seraient infailliblement atteintes si l'éducation visait la formation des personnalités les plus riches.

- Ensuite, c'est une éducation libératrice et libérale car, si l'on veut que l'homme puisse se réaliser, il faut qu'il soit éduqué à la liberté, et en liberté.

- C'est aussi une éducation qui s'appuie sur l'influence positive exercée par l'adulte sur l'enfant, comme dans les peuples primitifs.

L'éducation par l'exemple de l'éducateur est, pour M. DOTRENS, le moteur de l'éducation intégrale, d'autant plus qu'elle fait de chaque individu l'éducateur de ses semblables.

" Il n'est que d'imaginer ce qui arriverait si tous les parents, si tous les éducateurs, si tous les adultes étaient des exemples et pouvaient être imités : langage, tenue, comportement, travail, personnalité !" (35).

- Enfin, c'est une éducation basée sur l'amour de son prochain et le respect de soi-même. Eduquer un enfant, c'est "constamment se contrôler et exercer la contrainte sur soi-même par amour pour les autres et par respect de soi" (36), et c'est ce qui, du même coup, rend l'éducation de la personne si difficile à réaliser.

En résumé, on peut dire que, par l'analyse de l'évolution de la société, M. DOTRENS a montré la nécessité et la légitimité d'une éducation "intentionnelle", dont le but normal n'est pas le maintien d'une société fermée mais, au contraire l'instauration

(35) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 20.

(36) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 77.

d'une société libérale, basée sur le respect et le plein épanouissement de l'individu, et sur le développement du progrès social.

Cette conviction ne le quittera jamais et, tout au long de sa carrière, il puisera dans les événements ou les courants pédagogiques les éléments susceptibles d'alimenter et de renforcer sa thèse sans la remettre fondamentalement en question, ce qui contribuera à figer sa pensée.

CHAPITRE III - LIBERTE ET DEMOCRATIE COMME MOYENS DE
"L'EDUCATION NORMALE"

Si le but de l'éducation est d'assurer le progrès de la civilisation en développant au maximum les aptitudes individuelles afin de mettre au service de la société les personnalités les plus riches, les moyens à envisager gravitent nécessairement autour de l'idée de liberté et de coopération.

M. DOTRENS veut une éducation à la liberté, par la liberté, dans une société libre, c'est ce qui nous fait accorder une place privilégiée dans notre recherche, aux concepts de liberté et de démocratie.

I/ - Liberté comme responsabilité -

M. DOTRENS montre d'abord que la liberté est nécessaire à la réalisation de la fin première de son "Education normale". Une éducation qui vise au plein épanouissement de la personnalité est basée, au départ, sur le respect de l'enfant et de ses droits, et ne peut donc se concevoir sans liberté. Les droits de l'enfant qui lui ont été reconnus par les Nations en 1924, dans la déclaration de Genève, établissent que l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur et le protéger en toutes circonstances.

C'est parce que "l'éducation normale se fonde sur cette notion moderne de droit de l'enfant"(37) que M. DOTRENS combat

(37) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 75.

toute éducation traditionaliste qui s'impose par la contrainte, et, de ce fait, paralyse le développement de la personnalité (38). Il ne nie pas l'utilité de l'existence de la contrainte mais il pense, comme E. CLAPAREDE et A. FERRIERE, qu'une éducation qui concourt au développement des potentialités de l'enfant est désirée, voulue, par l'enfant, ce qui lui fait admettre la contrainte et s'y soumettre de plein gré.

Nécessité éducative, la liberté est également une nécessité biologique. Utilisée par des éducateurs conscients, elle est un moyen de développement intellectuel. M.DOTTRENS fait ici référence à la psychologie génétique, qui démontre que toute acquisition suppose la participation effective de l'enfant et son activité personnelle. Or, l'enfant ne peut être actif que s'il dispose d'une marge de liberté lui permettant de tâtonner, de faire des essais, de trouver par lui-même.

H. PESTALOZZI déjà donnait ces conseils aux éducateurs :

" Maître! Sois persuadé de l'excellence de la liberté!
 Que ton enfant soit libre autant qu'il peut l'être.
 Recherche précieusement tout ce qui te permet de lui
 laisser la liberté, la tranquillité, l'égalité d'humeur..
 .. Laisse-le par lui-même, voir, entendre, trouver, tomber,
 se relever et se tromper" (39)

(38) G. DUPRAT pense que "l'éducation traditionaliste est une contrainte pathologique d'autant plus anormale qu'elle est donnée plus méthodiquement, avec un art consommé d'emmurer les intelligences et les consciences, de faire l'envoûtement des esprits et des coeurs par des suggestions s'insinuant lentement pour prendre possession définitivement des victimes sans défense".

G.L. DUPRAT - La contrainte sociale, Paris, Giard 1926, cité par R. DOTRENS - Le Problème de l'Inspection, 1931, a, p. 65

(39) PESTALOZZI in Histoire de Pestalozzi - R. de GUIMPS, Lausanne Bridel, pp. 59-60.

Dans un deuxième temps, la liberté est envisagée comme libération, à la manière de A.FERRIERE qui voyait en elle l'assurance de libérer les forces vives et profondes de l'être. Cette "énergie qui se manifeste du dedans au dehors" (40) et dont la spontanéité conditionne "la croissance spirituelle" (40), doit se développer dans la liberté. Cette liberté que l'éducateur laissera à l'enfant est d'ailleurs riche d'enseignement pour lui car, s'il veut connaître celui qu'il enseigne, comme le demande Rousseau, il faut qu'il l'ait observé en pleine liberté pour savoir comment l'aider, le guider, le conseiller, ou bien le redresser (41). Mais la liberté est aussi interprétée dans le sens d'autonomie par rapport à l'adulte.

" La liberté, écrit M.DOTTRENS, c'est la libération progressive de la tutelle de l'adulte à mesure que le sens du devoir, le sentiment de la responsabilité se développent chez l'enfant" (42).

C'est donc une notion qui s'acquiert parallèlement à d'autres, qui relèvent de l'activité morale et qui se développent chez l'enfant en fonction de ses contacts avec ses semblables, et grâce à la coopération.

(40) A.FERRIERE - La liberté de l'enfant à l'école active, Bruxelles, Lamertin, 1927, p. 13.

(41) DOTRENS critique d'ailleurs Rousseau pour sa conception de la liberté : "Rousseau, partisan déclaré d'une éducation à la liberté par la liberté, étonne quand on le voit ne jamais quitter son élève, le suivre et le diriger, bien au delà du temps où la présence continue de l'éducateur peut être utile. Il est gênant de devoir le constater, c'est tout juste s'il s'est retiré au moment où Emile et Sophie pénétraient dans leur chambre nuptiale! "

R. DOTRENS - J.J. Rousseau, Educateur, 1962, d.

(42) R. DOTRENS - La crise de l'éducation, 1971, d, p. 33.

M. DOTRENS rappelle que la liberté est apparue dans les sociétés contemporaines au moment où la collaboration a été ressentie comme un bienfait entre les peuples; ce n'est donc pas "un don de la nature", mais "une conquête de la raison..." (43).

Dès lors, il faut éduquer l'enfant à la liberté le plus tôt possible, pour lui faire éprouver qu'il est responsable de ses actes. En cela M. DOTRENS partage les convictions de J. PIAGET qui " identifie liberté et autonomie, soit l'acceptation par l'individu d'une discipline qu'il s'impose à lui-même et à laquelle il collabore avec toute sa personnalité. Il montre l'éducation à la liberté subordonnée à celle de l'intelligence et de la raison" (44).

Etre libre, ce n'est pas faire ce que l'on veut, mais ce que l'on doit; c'est reconnaître ses devoirs envers soi-même, comme envers la société, les admettre et les remplir. Par suite " le problème de la liberté en éducation n'est pas celui de l'anarchie ou du caprice s'opposant à l'autorité et à l'ordre, c'est celui de la formation de la personnalité morale, c'est le problème essentiel de toute éducation humaine" (45).

On retrouve ici l'idée de Kant qui identifiant liberté et devoir montre qu'en soumettant sa volonté à la loi morale, c'est-à-dire en cherchant à agir d'après des règles reconnues par chacun valables pour tous, le sujet humain s'ouvre à la formation d'une société idéale, où chaque homme est appelé à jouer un rôle fondateur. Par son intention de conformer sa conduite à une règle commune, il prend conscience à la fois de sa liberté et de l'essence de cette liberté qui est de se donner une loi constitutive d'un règne où toutes les personnes sont prises pour fins.

(43) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 46.

(44) R. DOTRENS - La crise de l'éducation, 1971, d, p. 32.

(45) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 43.

M. DOTRENS veut l'homme libre mais conscient de ses actes car "la liberté n'a de sens que si elle s'accompagne de la responsabilité" (46). Dès lors, la liberté c'est savoir se conduire, et "éduquer, c'est apprendre à se conduire".

"Apprendre à se conduire : Rendre à la volonté et au sentiment leur capacité de détermination au devoir et au bien; non plus agir parce qu'on vous force à agir, mais parce qu'on éprouve le désir et qu'on possède la volonté de le faire en ayant mesuré personnellement sa responsabilité"(47).

Cet homme libre, parce que responsable, M. DOTRENS le veut pour le mettre au service de tous, à la manière de VINET qui désirait "l'homme maître de lui-même afin qu'il soit mieux le serviteur de tous" (48).

Cependant, il met certaine restriction à cette éducation à la liberté, par la liberté.

- Pendant le premier âge de la vie : "une pédagogie de l'hygiène et des habitudes" (49), est nécessaire et requiert de la part des parents l'exercice de la contrainte, mais sous la forme d'une "autorité éclairée et persévérante" (49) et, de la part des enfants, la pratique de l'obéissance.

Dans un premier temps, il faut domestiquer la nature, tirer l'enfant "hors de la vie instinctive pour s'épanouir à la vie supérieure de l'âme et de l'esprit" (50).

Dans un deuxième temps : "Faire du petit animal qui vagit dans un berceau, un être humain, une personne morale, un caractère, une conscience" (50).

(46) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 49.

(47) R. DOTRENS - oc. p. 52.

(48) R. DOTRENS - oc. p. 49.

(49) R. DOTRENS - oc. p. 49.

(50) R. DOTRENS - oc. p. 31.

- Seulement après cette période de dressage, survient celle de l'apprentissage de la liberté. Cette restriction montre que, pour lui, l'enfant évolue en passant par des stades bien définis, qui ne permettent pas tous d'emblée la compréhension et l'appropriation de toute notion. Il faut avoir dépassé le stade de l'animal, être libéré "des instincts et des scories que l'atavisme et l'hérédité ont déposés en nous" (51), avoir conquis son autonomie pour accéder à la liberté réfléchie. Autrement dit, il y a un âge pour tout.

Cette théorie, mise à l'honneur par J.J. ROUSSEAU, reprise par H. PESTALOZZI, et analysée parfaitement par E. CLAPAREDE, postule non seulement l'existence de l'enfance, mais une éducation de la personne qui doit se faire par étapes en respectant les possibilités propres à chaque enfant à un âge considéré.

2/ Démocratie comme solidarité -

Mais cette éducation à la liberté, par la liberté, ne peut évidemment se concevoir que dans une société où le pouvoir politique est lui-même libéral. C'est pourquoi, selon M. DOTRENS, l'éducation normale, qu'il a présentée comme une nécessité sociologique, ne peut se développer que dans une société démocratique.

Si le but de l'éducation est de préparer des "générations capables d'adapter les formes de la vie sociale aux tendances de l'évolution, de faire oeuvre de critique et d'initiative"(52), ce but ne peut être atteint que dans une société qui ne fasse pas de la soumission à la loi qu'elle impose le but suprême de l'éducation.

(51) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971 d, p. 40.

(52) R. DOTRENS - Le problème de l'Inspection, 1931, a, p. 68.

" Le statut démocratique de l'état est le seul qui permette l'exercice normal de la fonction éducative et, réciproquement, l'état démocratique ne peut subsister et prospérer que si, par les effets d'une éducation libérale, tous les citoyens ont le sentiment de leurs devoirs et s'emploient de toutes leurs forces à l'accomplir en vue du bien commun" (53).

Cette reconnaissance, en 1931, du lien vital qui unit démocratie et éducation libérale, M. DOTRENS l'affirmera de nouveau en 1946, lorsqu'il écrira :

" Education et démocratie : L'une et l'autre sont à la fois cause et effet, moyen et fin, idéal sans cesse recherché dans l'amélioration du réel. Ainsi le problème de l'éducation est d'ordre moral et social avant d'être d'ordre pédagogique et technique" (54).

Autrement dit, il faut : Eduquer d'abord, instruire ensuite (55).

S'il reconnaît ainsi le rapport existant entre la politique et l'éducation scolaire, et s'il rejette l'éducation traditionnelle, parce qu'elle ne favorise pas l'épanouissement d'une personne libre, il n'en arrive pas aux conclusions qui furent celles des sociologues de la pédagogie institutionnelle. Pour lui, il ne fait aucun doute que, par l'éducation, on peut changer la société ou en préparer une nouvelle, tout comme la société peut, à condition de s'en donner les moyens, changer son système d'éducation. Cette conviction que progrès social et progrès individuel sont intimement liés, ne le quittera pas.

(53) R. DOTRENS - Le problème de l'Inspection, 1931, a, p. 68.

(54) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 40.

(55) Tel sera le titre du livre qu'il écrira en 1966 : "Eduquer et instruire".

Son voyage en Autriche, en 1927, le confirmera dans sa foi car, là-bas, il verra comment, lorsqu'un peuple le décide, il peut conjuguer éducation et démocratie, à partir des mêmes mots : liberté, solidarité, collaboration. Pourtant, il se heurtera dans son pays, à ce que l'on a appelé, en 1968, l'immobilisme. Très peu d'enseignants changeront leurs méthodes malgré leur passage dans son école expérimentale du Mail. Il interprétera ce refus de changer comme une manifestation malade, mais il ne constatera jamais qu'au delà du vouloir changer, il y a le pouvoir changer, avec toutes les impossibilités qui s'y opposent, et qui tiennent aux mentalités, aux différences de plus en plus nombreuses et à l'absence de consensus. Pourtant, son analyse sociologique lui avait fait entrevoir cette désintégration de la société, mais, du même coup, il rétablissait l'équilibre par la nécessité d'une "éducation normale" qui, elle seule, devait permettre la restructuration de la société.

Qu'est-ce donc que la démocratie pour lui ?

" J'appelle démocratie cette organisation politique de l'Etat dans laquelle sont garantis les droits de la personne, gagés par des devoirs correspondants; cette forme idéale de vie collective dans laquelle chacun aurait tellement le sens de ses devoirs que le "un pour tous, tous pour un" que nous connaissons bien, serait autre chose qu'un groupe de mots érigés en devise nationale. La démocratie vraie exige bonne volonté, altruisme, dévouement" (56).

C'est un système de vie communautaire fondé sur la solidarité de ses membres et sur la collaboration qu'il entrevoit comme modèle idéal : système qui serait le résultat d'une éducation qui aurait formé des êtres libres et responsables, conscients de leurs devoirs envers autrui et conscients d'être tous solidaires dans une société que la division du travail a rendue multifonctionnelle.

(56) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 16.

Pour en arriver là, l'éducateur doit être informé du problème social; il doit savoir que, si la démocratie est nécessaire à l'éducation libérale, la seule manière "d'améliorer l'éducation, c'est d'améliorer la démocratie" (57).

Dans son livre : "Éducation et démocratie" qu'il écrit en 1946, au lendemain de la seconde guerre mondiale, pour exhorter ses compatriotes à réagir, il s'insurge du manque de solidarité de son pays vis à vis des pays en guerre.

" Je suis de ceux qui sont effrayés de l'inconscience de mon pays: tout semble se passer comme si l'aide que nous avons apportée aux réfugiés, aux internés, à la Croix-Rouge, comme si la sympathie que nous éprouvons pour nos malheureux voisins, pour les peuples asservis, pour ceux qui ont lutté sur les champs de bataille, constituaient notre contribution suffisante à un drame, auquel, en fait, nous sommes demeurés étrangers : un peu comme une prime d'assurance que nous aurions acquittée contre les risques de ce temps"(58).

Et il appelle les éducateurs à se mobiliser pour mettre au point des modèles d'éducation pouvant servir d'exemples aux peuples qui voudront rebâtir sur les ruines et préserver leur jeunesse d'un nouvel enfer comparable"(59).

Comme tous ceux qui se réclament de l'Éducation Nouvelle, M. DOTRENS place l'humanité au-dessus de la nation. Si certains, après la première guerre mondiale, ont contesté le mouvement d'Éducation Nouvelle parce que justement cet internationalisme ne

(57) R. DOTRENS - Éducation et démocratie, 1946, m, p. 40.

(58) R. DOTRENS - oc. p. 9.

(59) R. DOTRENS - oc. p. 91.

laissait pas de place au patriotisme (60) M. DOTRENS prêche l'action pour la réalisation des idées nouvelles qui, pour l'heure, en sont restées au stade de la théorie. Il ne fait aucun doute pour lui que leur mise en pratique amènera la paix, le progrès social et l'avènement d'une véritable démocratie. Il rappelle d'ailleurs qu'à la fin des guerres Napoléoniennes, la Suisse avait su répondre aux appels extérieurs en donnant l'exemple de réalisations précises : H. PESTALOZZI en créant l'école élémentaire, le père GIRARD en introduisant l'enseignement mutuel pour pallier à la pénurie des instituteurs, et FELLEBERG en ouvrant des écoles d'agriculture.

A aucun moment, cette démocratie ne se base sur l'égalité de ses membres ou sur la disparition des classes sociales. Pour M. DOTRENS "la lutte des classes est un effet de l'incompréhension du patronat, elle n'est pas la cause des conflits sociaux" (61). Pour résoudre ce problème, les classes dirigeantes, "qui ont la culture, l'éducation, l'argent et la puissance, et qui dispensent les moyens de travail" doivent "faire la conquête de la classe ouvrière sur le plan de la confiance et de la dignité" (61). L'égalité, utopique par ailleurs, se fonde pour lui sur le droit à la dignité.

" Le droit de l'ouvrier, du paysan, des humbles, en général, doit être revu dans le sens de l'égalité dans la dignité" (62).

et ce but sera atteint par un effort d'éducation à "la collaboration fondée sur la répartition normale des responsabilités" (62), surtout du côté des classes dirigeantes.

(60) SUCHODOLSKI B. - Le B.I.E. au service du mouvement éducatif, UNESCO, 1979, p. 30.

(61) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 41.

(62) R. DOTRENS - oc. p. 42.

L'"Education normale", qui est une éducation à la responsabilité et à la collaboration, fera accepter l'ordre et l'autorité nécessaires à toute organisation humaine. Dès lors, la hiérarchie qu'ils impliquent sera, elle aussi, acceptée, et le problème social sera résolu car la lutte des classes aura fait place à la collaboration.

On comprend alors que l'élitisme trouve sa place normale dans ce système. A partir du moment où l'individu a conscience d'être solidaire des autres membres de la société, il comprend ses devoirs et sa responsabilité dans le devenir de cette société qui, elle, a tout intérêt à lui assurer la place qui correspond le mieux à ses capacités. Ainsi traitera-t-on chacun selon ses aptitudes et permettra-t-on à l'enfant, puis à l'adulte, de donner toute sa mesure : ce qui ne constitue pas un danger puisque chacun est au service de l'autre et de la démocratie.

La démocratie doit donc se soucier de dépister les enfants bien doués, pour leur assurer une éducation appropriée qui en fera l'élite de la nation.

" La démocratie ne pourra vivre et progresser que par l'action d'une élite digne de ce nom" (63) écrit M. DOTRENS en s'appuyant sur une citation de TERMAN :

" La société gagne plus à découvrir un seul enfant bien doué, et à l'aider dans son développement, qu'à pousser péniblement un millier d'élèves faibles jusqu'à la limite de leur éducatibilité"(64).

Cette reconnaissance des différentes d'aptitudes sur laquelle

(63) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 58.

(64) TERMAN - Intelligence tests and school reorganisation, p. 28, cité par R. DOTRENS, la crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 59.

s'édifie l'idéologie de l'innéité du don sera à la base du système pédagogique de E. CLAPAREDE, qui n'aura d'autre souci que la détermination des aptitudes pour l'organisation de "l'école sur mesure", la sélection des bien doués, ou l'orientation professionnelle. De même, le système de travail individualisé mis au point par M. DOTRENS sera-t-il la réponse qu'il donnera à ce problème des différences d'aptitudes.

Si la démocratie est, pour lui, la forme de société idéale, il n'en demeure pas moins lucide quant à ses possibilités de réalisation :

" La démocratie est la forme de vie sociale la plus difficile à réaliser et à maintenir parce qu'elle fait appel à l'effort persévérant des individus, et qu'elle place avant tout, la sanction de la loi morale. L'obéissance consentie ou imposée, ne suffit pas : Il faut que chacun ait la volonté constante du bien. Un état démocratique ne peut subsister et prospérer, que si tous les citoyens - hommes et femmes - sont animés d'un sens élevé de leurs devoirs et s'emploient de toutes leurs forces à le remplir fidèlement en vue du bien commun" (65).

Cette démocratie, conçue comme solidarité de ses membres et réalisée par le partage de responsabilités, est une idée que l'on découvre chez tous les théoriciens de l'Education Nouvelle.

J. DEWEY, qui fondait son modèle de société sur la démocratie, concevait celle-ci comme le partage de l'expérience de la manière la plus large possible. La démocratie n'était plus une forme de régime politique, mais plutôt un mode de vie en association.

(65) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 39

Enfin, pour définir l'"Education normale" dans la démocratie, M. DOTRENS cite encore G. DUPRAT :

" C'est un mode de formation qui consiste dans un apport habile, méthodique, de tous les moyens possibles de perfectionnement, d'acquisition des plus hautes aptitudes permises par la nature et le caractère de chaque individu, sans imposer à l'enfant ou à l'adolescent, aucun dogme, aucune empreinte définitive, aucune orientation de la pensée et du sentiment susceptible d'entraver son essor personnel" (66).

Ainsi donc, pour M. DOTRENS, la démocratie, conçue comme solidarité de ses membres, est-elle la seule forme de société qui puisse garantir à la personne un épanouissement maximal. Lorsque, en effet, grâce à une "éducation normale", chacun aura pris conscience de ses devoirs, de ses droits et de ses responsabilités, il trouvera la place qui correspond à ses aptitudes et concourra, dans la mesure de ses moyens, au bien de tous.

(66) G.L. DUPRAT - Sociologie de l'éducation - Sommaire.
cité par R. DOTRENS : le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle, 1931, a, p. 69.

CHAPITRE IV - L'EDUCATION NOUVELLE COMME "EDUCATION NORMALE"

L'"Education normale", que M. DOTTRENS présente comme une nécessité sociologique, est une éducation fondée sur la solidarité et l'épanouissement de la personne; une éducation libérale qui assoit sa discipline sur le sentiment de responsabilité, sur la vie en communauté, sur le respect mutuel. Il montre comment l'Education Nouvelle présentée comme une nécessité de la psychologie infantine, répond pleinement aux fins de "l'éducation normale" et utilise les mêmes moyens.

"Cette éducation nouvelle ne diffère pas, quant à ses fins et à ses moyens, de l'éducation normale dont nous avons montré la nécessité sociologique. Elle est une revendication impérieuse des psychologues" (67).

Pour souligner cette analogie, M. DOTTRENS s'appuie sur la définition de l'Education Nouvelle que A. FERRIERE avait donnée, en 1911, à l'occasion du premier congrès international de pédologie qui se réunissait à Bruxelles :

"J'appelle Education Nouvelle un mouvement pédagogique contemporain qui n'est nouveau que parce qu'il s'adapte aux besoins nouveaux de la société d'aujourd'hui. Il n'est point théorique, mais pratique. Il s'est affirmé tant en Europe qu'en Amérique, par la création de près de cent écoles nouvelles qui, toutes, rompent avec une routine séculaire, et tendent à rendre l'instruction et l'éducation à la fois plus psychologiques et plus sociales. Ce mouvement

(67) R. DOTTRENS - Le problème de l'Inspection, 1931, a, p. 70.

pédagogique est né d'un double besoin, et tend à un double idéal :

- 1) adapter les moyens d'éducation à la nature psychologique de l'enfant;
- 2) préparer la jeunesse à la vie sociale, intellectuelle, et morale contemporaine" (68).

De cette définition, il ressort que l'Education Nouvelle est une éducation progressive puisqu'elle s'adapte aux besoins nouveaux de la société, pratique car ses principes donnent naissance à des écoles rénovées rompant totalement avec la routine séculaire, basée sur le plein épanouissement de la nature de l'enfant puisqu'elle tend à s'adapter à sa nature psychologique, et enfin préparant la jeunesse à la vie sociale contemporaine, donc visant à une amélioration de la société.

Ces caractéristiques sont les mêmes que celles par lesquelles M.DOTTRENS définit son "éducation normale", bien qu'il y soit parvenu par une analyse sociologique et non psychologique.

En effet, il arrive à privilégier le développement de la personnalité de l'enfant, non pas en partant d'une critique de l'école, mais parce qu'il cherche comment réaliser une société meilleure, et que la seule façon d'y parvenir lui paraît être celle d'un enrichissement maximal de la personne à condition que celle-ci soit au service de la société. Et, s'il en vient tout de même à critiquer l'école traditionnelle, ce n'est pas d'abord parce qu'elle n'est pas adaptée aux possibilités de l'enfant, mais surtout parce qu'elle aliène son esprit critique en développant chez lui des attitudes de soumission et d'obéissance,

(68) FERRIERE cité par DOTRENS, Le problème de l'Inspection 1931, a, p.70.

qui nuisent à son adaptation à une société basée sur le progrès. C'est pourquoi, à une préparation à la vie contemporaine, M. DOTRENS préfère une préparation à celle de demain, afin de prendre en compte l'évolution de la société.

Mais cette similitude des fins de l'éducation passe par celle des moyens. Quels sont ceux que l'école nouvelle met en oeuvre pour atteindre ce but ?

- D'abord, étudier l'enfant, car la psychologie a montré que ses fonctions mentales diffèrent de celles de l'adulte; donc il faut partir de son étude pour savoir comment le former. "Le propre de l'enfant, a écrit E. CLAPAREDE, n'est pas d'être un insuffisant, mais d'être un candidat"(69). L'enfant désire savoir, s'améliorer, devenir davantage. Il agit, de ce fait, pour satisfaire des besoins qui correspondent aux nécessités de sa croissance physique et mentale. C'est un être non pas seulement réceptif, mais aussi spontanément actif, qui apprend et se forme en ayant recours à l'activité et au jeu. Cette constatation fera dire à P. BOVET que :

" son éducation consiste non à meubler son esprit des connaissances et des habitudes les plus utiles, mais à donner à son activité, la direction et la puissance désirables"(70)

A. FERRIERE, de son côté, ébauchera la méthode pédagogique qui sera celle de l'école active en posant comme principes :

- Le rejet des connaissances toutes faites qui ne répondent pas à un besoin réel de l'enfant,

(69) E. CLAPAREDE - Psychologie de l'enfant, Genève, Kundig, 5ème édition, 1916, p. 482.

(70) P. BOVET - La tâche Nouvelle de l'école : intermédiaire des Educateurs, n° 71; 1919.

- La nécessité de doser la quantité des connaissances à faire acquérir, en respectant l'âge de l'enfant,

- Celle de faire une place de choix à l'activité spontanée par laquelle l'enfant révèle les besoins de son intelligence,

- Enfin, permettre le développement de cette intelligence par la pratique de ce que C. FREINET appellera "le tâtonnement expérimental", processus qui laisse l'enfant observer, tâtonner, expérimenter, s'interroger, penser.

Mais, si les méthodes actives donnent à l'enfant la possibilité de réaliser pleinement ses aptitudes, et concourent ainsi à remplir les fins individuelles de "l'éducation normale", il reste à concevoir un milieu de vie qui en favorisera les fins sociales. L'école sera pensée comme un centre de vie sociale qui, tout en permettant la vie en commun, fera prendre conscience à l'enfant de sa dépendance à l'égard de ses semblables.

M. DOTRENS, tout comme les praticiens de l'Ecole Nouvelle, adopte l'analyse de J. DEWEY, qui fait du milieu le lieu privilégié d'une éducation totale.

"Le développement, chez les enfants, des attitudes et des dispositions nécessaires à la vie continue et progressive d'une société, ne peut se réaliser par une communication directe des croyances, des émotions, des connaissances; il se produit par l'intermédiaire du milieu. Le milieu c'est la somme totale des conditions qui concourent à l'exercice de l'activité caractéristique d'un être vivant. Le milieu social se compose de toutes les manifestations d'activité des êtres semblables qui sont liées à l'exécution des manifestations d'activités de l'un quelconque de ses membres. Il a un effet véritablement éducateur dans la mesure où un individu prend part ou participe à quelque manifestation d'activité conjointe" (71).

(71) J. DEWEY - Democracy and Education, cité par R. DOTRENS : Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 72.

De même, rejoint-il R. COUSINET, pour qui ce milieu ne peut être représenté par la société, qui est faite par et pour les adultes. Il doit être réalisé à l'école, par et pour les enfants, afin de leur permettre de s'associer, de collaborer, de se communiquer les uns aux autres leurs idées. L'adulte n'aura plus qu'à fournir les choses à étudier. Par le travail en groupe, l'enfant fera l'apprentissage de la solidarité, de la responsabilité; de même sera-t-il amené à "concevoir l'étendue de ses droits en fonction de ses devoirs"(72), condition nécessaire à l'instauration d'une vie réellement démocratique.

L'école Nouvelle, qui fait une large place à la réalisation d'un milieu de vie et à la pratique du travail en groupes, rejoint ainsi les fins sociales de l'éducation normale, qui postule une éducation à la solidarité et à la responsabilité.

Il reste à parler de l'éducation morale. L'Ecole Nouvelle fonde celle-ci non seulement sur la vie en communauté mais surtout sur l'apprentissage de la liberté à l'école. Elle substitue "le comportement responsable, à la réceptivité et à la soumission" (72), principe que M. DOTRENS approuve entièrement puisque, nous l'avons vu, la liberté est le moyen privilégié par lequel la démocratie pourra se réaliser, tout comme la personnalité de l'enfant. Mais cette liberté, conçue comme responsabilité, il ne pourra en faire l'apprentissage que par la coopération. En ce sens, il rejoint les études de P. BOVET et J. PIAGET sur la notion de règle morale. Ces derniers ont montré que seule la coopération fera parvenir l'enfant à l'autonomie, en le faisant sortir de son égoïsme spontané, et en façonnant en lui "le sentiment du bien" (73). C'est pourquoi M. DOTRENS conclut :

"La vie sociale organisée dans la classe, la vie sociale dominant l'éducation, l'éducation pour la vie sociale par cette vie elle-même, voilà les bases de l'éducation morale"(73).

(72) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 74.

(73) R. DOTRENS - op.c. p. 74

Enfin, l'Education Nouvelle suppose de nouveaux rapports entre l'éducateur et l'éduqué, rapports fondés sur le respect et la confiance mutuels, qui entraînent l'établissement d'une discipline bienveillante et préventive, s'efforçant de faire accepter le devoir par l'éducation de la conscience individuelle et non son asservissement.

Par là encore, elle rejoint les principes de "l'éducation morale", ce qui amène M.DOTTRENS à écrire :

" Dans le domaine de l'éducation, les données de la psychologie rejoignent celles de la sociologie. L'une considère le problème de l'éducation du dedans en partant de l'individu, l'autre le considère du dehors en étudiant la société. Les besoins de l'individu pendant sa période de croissance apparaissent identiques à ceux de la société en voie de développement... Sociologie et psychologie assignent à l'éducation les mêmes fins, demandent l'emploi des mêmes moyens"(74).

La sociologie, comme la psychologie réclament donc une éducation libérale, seule en mesure de permettre l'épanouissement de la personnalité et le développement du caractère moral de l'individu, tout comme l'évolution progressive de la société et de la vie sociale.

(74) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 76.

CHAPITRE V - LE PROSPECTIVISME SCOLAIRE COMME

NOUVELLE VOCATION DE L'ECOLE

Si l'Education normale trouve, par les moyens qui sont ceux de l'Education nouvelle, la manière de réaliser ses objectifs principaux, à savoir : développer l'enfant au maximum de ses possibilités, tout en le préparant à la vie sociale par une éducation à l'autonomie et à la responsabilité, il reste un problème important pour M.DOTTRENS : celui de la préparation de l'enfant à la société de demain, de façon qu'il puisse assurer "le progrès social". Cette préoccupation, née de l'évolution rapide de la civilisation, sera principalement celle des vingt dernières années de sa carrière.

A la suite des cours d'histoire de la pédagogie qu'il donne, dès 1952, à la faculté de Genève, ainsi que des missions de l'U.N.E.S.C.O., qui l'obligent à repenser l'éducation pour des pays en voie de développement, ou même à confronter les problèmes de l'éducation dans le monde entier, il est amené à s'intéresser au prospectivisme scolaire.

Il voit très vite, dans la prospective, une solution au problème de l'inadaptation de l'école qu'il n'a jamais cessé de dénoncer. C'est le phénomène d'accélération de l'histoire qui est la cause de "l'inadaptation grandissante des êtres humains et des institutions qu'ils ont créées, aux conditions de leur existence" (75). Cette accélération de l'histoire est la conséquence des progrès de la science et de la technique, qui ont entraîné l'extension,

(75) R. DOTRENS, Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 76.

l'intensification et la facilité des relations entre les hommes et, par là même, l'évolution rapide de la civilisation. M. DOTRENS constate, avec amertume, que cette évolution en éducation ne se fait pas sous l'influence des penseurs, des précurseurs et des philosophes, mais seulement lorsqu'un état de nécessité se fait sentir; ce qui l'oblige à conclure que l'éducation garde, en dépit des démonstrations faites par ces précurseurs, une fonction de conservation.

" Si, en tous pays, s'amorcent ou se réalisent des transformations profondes dans l'organisation et la gestion de l'Education Nationale, ce n'est pas du tout parce que (...) les partisans de l'Education Nouvelle (...) auront été entendus, (...) c'est parce que, en tous pays, pour des raisons d'ordre politique, social, économique, militaire, qu'il s'agisse de prestige ou de sécurité, existe un état de nécessité et d'urgence" (76).

Plus tard, en 1968, il explique la révolte des étudiants par ce refus de l'école de s'adapter aux besoins de la jeunesse et aux possibilités nouvelles qui s'offrent à elle, pour exercer normalement la fonction qui lui incombe. C'est parce qu'il pense que l'école doit évoluer en même temps que la société, qu'il s'intéresse à la prospective :

Elle "n'est pas une science ou une technique, elle est avant tout une attitude de l'esprit préoccupé d'un dépassement constant pour préparer un avenir souhaitable en tenant compte des probabilités" (77) écrira-t-il.

Dans cette perspective, l'école doit devenir une entreprise efficace. C'est pourquoi, aux seules fins de prouver qu'il devrait y

(76) R. DOTRENS - Tradition et bon sens en éducation, in : Bulletin de la société BINET - SIMON, 1964, d, p. 37.

(77) R. DOTRENS - Tradition et bons sens en éducation : de la pédagogie empirique à la pédagogie prospective, oc, p. 33.

avoir identité de fonctionnement entre les deux, il établit un parallèle entre l'entreprise "Education nationale" et les entreprises de production dans le secteur économique à partir des éléments qui, de part et d'autre, interviennent dans la gestion :

- Le but de l'entreprise,
- La matière première,
- L'outillage,
- L'organisation du travail,
- Le système de contrôle,
- La recherche des moyens tendant à améliorer et à augmenter la production et le rendement.

- En ce qui concerne le but de l'entreprise, il est de produire dans les meilleures conditions de qualité et d'économie, un article qui se vende avec bénéfice, et puisse attirer l'acheteur.

. Pour l'entreprise scolaire, l'école a la tâche de produire "l'adulte de demain", capable de s'intégrer, de s'adapter dans la société, de se rendre utile socialement et de "réaliser une destinée" qui le satisfasse.

- L'entreprise industrielle a le libre choix de la matière première, mais elle la traite en fonction de ce qu'elle est, et de ce qu'elle veut en faire.

. L'école, pour sa part, n'a pas le choix. Elle accueille tous les enfants quelles que soient leurs possibilités, mais elle enseigne "comme si la matière était homogène et susceptible d'un traitement unique" (77), d'où les retards scolaires.

- En ce qui concerne l'outillage, toute entreprise qui veut subsister, s'attache à se doter de l'outillage le plus perfectionné pour mieux réaliser sa tâche.

(77) R. DOTRENS - Vers une pédagogie prospective : entreprise scolaire et entreprise industrielle, 1961, q, p. 4.

. Qu'en est-il de l'outillage scolaire ? demande M. DOTRENS; Les écoles sont des casernes qui obligent l'enseignant à maintenir un système de discipline très rigide, empêchant l'instauration de relations fructueuses entre élèves et enseignants; les classes sont aménagées comme des auditoriums; certaines écoles se trouvent placées, par suite de l'évolution de l'urbanisme, à des carrefours de circulation, si bien qu'on ne peut même plus ouvrir les fenêtres; les manuels sont en progrès quant à l'illustration mais, quant au contenu, ils sont toujours trop poussés par rapport aux programmes, et utilisent un vocabulaire que l'enfant ne comprend pas; ce qui fait qu'on ne peut pas les considérer comme des outils valables. Les maîtres travaillent seuls sans s'occuper de ce que font leurs voisins.

Pendant ce temps, les statistiques font état de retards scolaires qui vont en s'aggravant d'année en année, et les centres psycho-pédagogiques se multiplient sans que personne s'étonne de la place que prend la rééducation aujourd'hui;

- Quant à l'organisation du travail, elle est enseignée dans les universités, par des spécialistes qui conseillent comment améliorer et transformer l'entreprise pour atteindre de meilleurs résultats.

. Mais l'organisation de l'école est pratiquement la même depuis son avènement, avec ses trois cycles primaire, secondaire, et supérieur.

- Le contrôle de la production dans l'entreprise est fondé sur la responsabilité de chacun de ses membres, ce qui se traduit par des retenues de salaire ou des renvois en cas de faute grave, tandis que le rendement fait l'objet d'études, d'estimations, conduisant à des aménagements propres à l'améliorer.

. A l'école, le contrôle se présente sous la forme d'inspections et d'examens, dont les insuffisances et l'inutilité sont dénoncées, selon M. DOTRENS, par la plupart des enseignants.

- Enfin, il existe dans l'économie, un secteur voué à la

recherche qui étudie les problèmes d'amélioration et d'expansion de l'entreprise.

. Où sont, dans l'entreprise scolaire, ces laboratoires de recherches et ces écoles expérimentales? interroge M. DOTRENS, en faisant aussitôt remarquer que, lorsque ces dernières existent, elles sont en but aux attaques "d'une opinion inconsciente et conservatrice".

Que propose-t-il, après avoir mis en évidence, la faillite, le retard et le refus d'évoluer de l'entreprise scolaire ?

Il se déclare partisan d'une éducation de l'avenir qui fasse passer l'école du stade de la pédagogie empirique à celui de la pédagogie prospective. Nous avons vu que celle-ci est conçue par M. DOTRENS, comme une attitude de l'esprit et non comme une science ou une technique, attitude qu'il définit ainsi :

" L'attitude prospective, appliquée à la pédagogie, ou, si vous voulez, la pédagogie prospective, s'efforce, compte tenu de l'état actuel de l'éducation nationale : structures, enseignants, plans d'études, méthodes, de l'apport de la science : psychologie, médecine, sociologie, comme des réalités sociales et de leur évolution prévisible, de penser le problème de l'éducation, afin de mettre en oeuvre les moyens capables d'assurer dans ce secteur des activités humaines, les adaptations et les progrès nécessaires à favoriser son meilleur rendement" (78).

Dans cette perspective de l'accélération de l'histoire, il faut, pour que l'école survive, qu'elle s'adapte, tout comme l'éducation doit développer chez l'enfant la faculté de s'adapter à toutes les situations; cela signifie, si l'on reprend le parallèle de M. DOTRENS, qu'elle devra :

(78) R. DOTRENS - Tradition et bon sens en pédagogie, 1964, d.p. 34.

1) Livrer le meilleur produit dans des conditions d'hygiène maximale

" Chacun d'entre nous, en son âme et conscience, peut-il affirmer (...) que tout est prévu et réalisé dans les écoles, pour livrer aux familles et à la société, les meilleurs produits, hommes et femmes de caractère, intègres, animés de l'esprit de service qu'on attend d'eux ? Pouvons-nous affirmer que les conditions d'hygiène et d'hygiène mentale dans lesquelles nous travaillons, sont les meilleures dont nous pourrions bénéficier?"(79).

2) Adapter constamment le produit aux exigences de la consommation.

M. DOTRENS fait remarquer que c'est la vie de l'an 2000 qui "consommara comme adultes" les élèves formés dans les classes en 1961. Nul ne peut dire comment sera cette vie; mais il ne fait aucun doute pour lui, que les conditions de travail auront encore évolué, et que le travail sera encore plus automatisé, ce qui signifie qu'il faut assurer une formation technique toujours plus poussée aux élèves pour leur permettre de contrôler ces machines.

De même, le temps des loisirs devenant plus important, il est nécessaire d'éduquer le jeune pour lui "inculquer le goût des délassements intelligents".

3) Les progrès des sciences ne permettant plus d'acquérir un savoir définitif, il faut préparer l'enfant à l'idée qu'il sera amené à se recycler plusieurs fois dans sa carrière, et ensuite le doter d'un outil intellectuel plutôt que de connaissances qui seront très vite dépassées. En bref, il faut "lui apprendre à apprendre", plutôt que d'encombrer sa mémoire de choses inutiles.

C'est l'avènement de l'éducation permanente après la révolution culturelle de 1968 qui concrétisera le fait que l'école n'est plus une fin en soi. L'éducation se définit par rapport à l'existence entière de l'individu.

(79) R. DOTRENS - Vers une pédagogie prospective : entreprise scolaire et entreprise industrielle. 1961, q, p. 26

" Aujourd'hui, on parle beaucoup moins de scolarité obligatoire, que d'éducation permanente à laquelle l'école doit préparer les élèves, petits ou grands, pour leur donner la capacité de s'adapter intelligemment aux situations et aux conditions de l'existence privée et professionnelle en voie d'évolution rapide et continue, d'accepter les devoirs qui leur seront imposés" (80).

En ce qui concerne l'organisation de l'école proprement dite, le prospectivisme scolaire implique que la pédagogie comparée et la psychologie génétique soient à la base des investigations entreprises pour la refonte ou le renouvellement des programmes, des horaires, des locaux, du matériel scolaire, des méthodes d'enseignement.

De même, la formation des enseignants doit-elle être repensée pour que ceux-ci soient à même d'entrevoir leurs nouvelles responsabilités vis-à-vis "de l'essor économique". M. DOTRENS suggère même qu'ils soient détachés, pendant un certain temps, dans le secteur économique, pour prendre conscience des réalités sociales.

Enfin, pour mettre au service de la société, "les meilleurs produits", l'école doit développer ses structures d'orientation et dépister, le plus tôt possible, les mal doués, et les bien doués, de façon à mieux les aider dans leur développement.

La méthode pédagogique qui, selon M. DOTRENS, offre à l'enfant les meilleures chances de développement, est fondée sur l'individualisation du travail. Il conclut ainsi :

(80) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 23.

" C'est en considération des besoins de la société et des droits de la personne que, depuis la guerre précédente, le problème des bien doués a pris une importance réelle (...). Cette importance va certainement s'affirmer dans un monde qui cherche à réaliser la justice sociale dans une démocratie plus réelle"(81).

Cependant, si notre exposé peut faire penser un instant que M. DOTRENS sacrifie la personne aux besoins de la société, et de la science, qu'il nous soit permis de rectifier. Même si certains de ses propos peuvent donner à y penser, nulle part il ne donne le pas à la science sur l'homme. Au contraire, il veut l'homme mieux éduqué, mieux formé pour maîtriser le machinisme, et en tirer le meilleur parti.

" Faire naître et développer, par l'éducation, les pouvoirs qui permettront à la jeunesse de profiter intelligemment de tout ce que peuvent lui apporter ces inventions merveilleuses, mais d'échapper à leur emprise..."(82).

Aussi place-t-il au premier plan, l'éducation et non l'instruction, et fait-il de la déclaration des droits de l'homme de 1948 sa préoccupation essentielle :

" L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine..."

De même il remarque que, s'il est relativement aisé de s'instruire seul, il est impossible à l'individu qui n'a pas été entraîné à se bien conduire de combler les déficits d'une éducation qu'il n'aura pas reçue enfant, et qui lui aurait inculqué le sentiment de la responsabilité par l'apprentissage de la liberté. C'est pourquoi, après avoir appris à l'enfant à se bien conduire, à

(81) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 58.

(82) R. DOTRENS- Eduquer et instruire, 1966, d, p. 12.

apprendre, à s'adapter, il faut lui apprendre à se cultiver, pour deux raisons :

- La première, nous l'avons vu, dans le but de lui permettre de s'adapter aux exigences de son métier qui nécessiteront une remise à jour perpétuelle.

- La seconde, pour l'aider à "se prémunir contre les effets croissants de la mécanisation et de la rationalisation provoquées par les applications de la technique" (83).

Il est en effet essentiel pour M. DOTRENS que l'homme possède les moyens de faire valoir les dons que lui a donnés la nature et dont les manifestations ont constitué, au cours de l'évolution de la civilisation, ce qu'on appelle la culture :

" Savoir se cultiver, c'est donner un sens à sa destinée (...), c'est devenir capable d'utiliser sagement sa faculté de juger, de raisonner, de distinguer le vrai du faux, l'essentiel de l'accessoire, le durable du fugitif... mais en vivant dans son temps" (83).

Cette idée que toute pédagogie devrait être anticipatrice a été développée, dans les années trente, par Paul VALERY, qui soulignait alors le rapport fondamental entre l'enseignement et la représentation de l'avenir.

" Tout doit ou devrait dépendre de l'idée qu'on peut se faire de l'homme, l'homme d'aujourd'hui, ou plutôt l'homme prochain"(84) disait-il, en ajoutant que l'enseignement n'osait pas considérer qu'il était temps de faire des hommes prêts à affronter ce qui n'a jamais été.

Gaston BERGER, dans les années soixante, fera de cette

(83) R. DOTRENS - Eduquer et instruire, 1966, d, pp 37 - 38.

(84) Paul VALERY, cité par G. BERGER - L'homme moderne et son éducation - Paris, P.U.F. 1962, p. 129.

idée le thème central de ce qu'il appelle "l'anthropologie prospective," et qu'il définit "comme une étude dont les méthodes sont à élaborer(...) et qui s'appliquerait à regarder l'avenir avec une imagination si vive, mais aussi avec une objectivité si parfaite qu'il deviendrait possible de préparer nos enfants aux situations dans lesquelles ils pourront se trouver placés" (85).

De là, il tirait deux conséquences :

La première est qu'il est inutile de chercher à donner, au cours de la seule scolarité, un enseignement qui se voudrait complet;

La seconde, est la nécessité d'une éducation permanente, susceptible de rafraîchir les connaissances acquises et d'informer sur les connaissances nouvelles.

M. DOTRENS fut d'autant plus sensible à ces idées qu'il avait pu constater, par lui-même, combien il était difficile d'aller à l'encontre de la pédagogie traditionnelle, laquelle consistait essentiellement dans la transmission d'un savoir constitué, sous le signe de l'autorité magistrale. C'est pourtant, à notre avis, une erreur de cet ordre qu'il commit en proposant 50 années durant, le même modèle pédagogique, dans une société en mouvement perpétuel.

(85) G. BERGER - L'homme moderne et son éducation, Paris PUF., 1962, p. 129.

CHAPITRE VI - L'EDUCATION CHRETIENNE COMME FONDEMENT

DE L'EDUCATION NORMALE

L'éducation normale qui vise à l'épanouissement de la personnalité dans une société fondée sur la solidarité et la fraternité, rejoint "les aspirations les plus hautes de la civilisation chrétienne" (86).

Elle prétend éduquer le coeur avant de former l'esprit; elle est basée sur l'Amour, et c'est pourquoi M. DOTRENS fait, de l'idéal de vie tracé par l'Évangile, le fondement de son éducation normale. L'éducation commence dans la famille, et c'est pourquoi la famille a "des devoirs vis-à-vis de l'enfant".

" La religion de l'Évangile, c'est un esprit, c'est une vie, c'est un appel, c'est une action. Elle n'asservit pas, elle libère. L'éducation qui se fonde sur elle doit libérer à son tour. Puissions-nous ne jamais l'oublier, dans l'éducation de nos enfants, afin qu'ils deviennent de ces bienheureux
 qui auront faim et soif de justice,
 qui auront le coeur pur,
 qui procureront la paix!

Alors, à la mesure de notre sincérité et de notre persévérance, nous serons ouvriers avec Dieu pour faire avancer son Royaume dans ce monde" (87).

(86) R. DOTRENS - Éducation et démocratie, 1946, m, p. 53.

(87) R. DOTRENS - Éducation chrétienne et éducation nouvelle, 1950, b, p. 31.

M. DOTTRENS rappelle que le Christ ne s'est pas borné à donner des conseils, il est allé jusqu'à une mise en garde contre tous ceux qui ne respecteraient pas l'enfance et qui useraient de la contrainte et de l'autoritarisme :

" Si quelqu'un scandalisait un de ces petits, il vaudrait mieux pour lui qu'on mît autour de son cou une meule de moulin et qu'on le jetât à la mer : prenez garde à vous-mêmes ! Gardez-vous de mépriser un seul de ces petits !" (88).

A la suite de quoi M. DOTTRENS dénonce l'instinct de propriété dont les parents font preuve vis-à-vis de leurs enfants, et l'autorité arbitraire qui en découle. Il leur rappelle que l'autorité véritable est faite du prestige et de l'exemple et que seule celle-ci est réellement formatrice.

" Les parents ne sauraient donc trop mesurer leurs responsabilités d'éducateurs pour orienter leur vie, leur attitude, leur action de telle sorte qu'ils puissent toujours être imités, qu'ils soient toujours des modèles" (89).

Comme le Christ qui n'a cessé, par son exemple, d'éduquer autrui et de forcer le respect, M. DOTTRENS fonde son éducation sur la puissance de l'exemple :

" Elle (l'éducation normale) exige le retour à l'éducation intégrale : non plus action méthodique seulement, mais obligation de l'exemple" (90).

Ce qui entraîne, pour les parents et tous les éducateurs, la nécessité de se contrôler constamment pour faire naître chez l'enfant

(88) cité par R. DOTTRENS - Education chrétienne et éducation Nouvelle, 1950, b, p. 22.

(89) R. DOTTRENS - Education et démocratie, 1946, m; p. 74.

(90) R. DOTTRENS - oc p. 75.

la confiance, qui amènera son adhésion et son obéissance. Ainsi, l'éducation n'est plus seulement une préparation à la vie, elle est la vie elle-même et elle agit par l'exemple qui est l'affirmation de soi.

" Eduquer un enfant, c'est d'abord et constamment se rééduquer soi-même" (91).

Dans tous ses écrits, M. DOTRENS insiste sur ce fait que l'éducation doit se fonder sur l'exemple. Dans "la crise de l'éducation et ses remèdes", il regrette que la famille et l'école aient oublié que du mot discipline dérive le mot "disciple". "Le disciple est celui qui est éduqué par un père, une mère, un maître, dont l'action éducatrice est telle" (92), qu'il s'efforce d'en acquérir les qualités.

De même, en analysant l'action de l'éducation, M. DOTRENS en dénombre-t-il trois formes :

- celle qui découle d'une action volontaire sur autrui, et dont nous avons longuement parlé plus haut;
- celle qui est "éducation de soi-même", toujours volontaire, et qui vise à acquérir une plus grande maîtrise de soi ou bien à parfaire sa culture. C'est le "connais-toi toi-même" de Socrate.
- enfin celle qui résulte de l'éducation, influence qui s'opère à l'insu de celui qui l'exerce et agit de façon continue et permanente par l'exemple.

" A ce point de vue, tout être humain est un éducateur de ses semblables, qu'il les connaisse ou qu'il ne les connaisse pas, car l'influence de chacun, bonne ou mauvaise, durable ou fugitive, s'exerce sur tous : langage, tenue, comportement, attitude, activité" (93).

(91) R. DOTRENS - Education chrétienne et Education nouvelle, 1950 b, p. 24.

(92) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 31.

(93) R. DOTRENS - o c, p. 18.

Dans "Eduquer et instruire" M. DOTTRENS s'adresse aux instituteurs en ces termes :

" Educateurs et futurs éducateurs ne devraient jamais oublier la puissance de l'exemple... Tous les inspecteurs scolaires savent qu'une classe est bien ordonnée et que les élèves ont de l'ordre, si le maître en a lui-même, et inversement (...). Ainsi donc, la première qualité d'un instituteur, la règle d'or qui domine toutes les autres est simple à énoncer : être en tout et partout un exemple" (94).

Cet exemple, ce prestige des parents et du maître, cette autorité libératrice conduisent l'enfant tout naturellement et normalement vers la prise de conscience de ses devoirs à l'égard de soi-même et d'autrui.

Mais, si l'enfant imite et prend exemple sur ses parents ou ses éducateurs, il fait alors acte d'amour, et c'est cet amour qui est à la base de tout l'enseignement de l'Evangile que M. DOTRENS reprend comme fondement suprême de son éducation normale: l'amour de soi et des autres dans l'amour de Dieu.

" Le jour où tous ceux qui ont une part à la direction morale et spirituelle des enfants et des adultes vivront vraiment les principes qu'ils proclament : parents dans la famille, éducateurs dans les écoles, clergé et dirigeants dans les Eglises, magistrats et responsables dans la société, on ne parlera plus de faillite de l'éducation ou de crise sociale, car on aura mesuré la puissance de ce moyen d'éducation que le Christ a apporté aux hommes sur cette terre : l'amour" (95).

(94) R. DOTRENS - Eduquer et instruire, 1966, d, p. 10.

(95) R. DOTRENS - Education chrétienne et éducation Nouvelle, 1950 b, p. 25; il est à noter que l'on retrouve ce passage dans Education et Démocratie, 1946, m, p. 78. Cependant il est dépouillé de son impact religieux. DOTRENS parle de ce "moyen d'éducation qu'est l'amour", sans ajouter que ce moyen a été apporté sur la terre, aux hommes, par le Christ.

C'est au nom de cet amour que le droit des parents se transforme en "devoir constant qui les entraîne au sacrifice et au renoncement" et que l'obéissance des enfants devient adhésion consciente dans la reconnaissance de la dignité et de la supériorité de ceux qui, par leur exemple, cherchent à les aider à grandir dans le bien.

Dans un second temps M. DOTRENS montre que seule la prédication évangélique est un appel à "l'action utile, à la fraternité effective, à la responsabilité morale", et il dénonce la doctrine des églises protestante et catholique qui ont repoussé l'Évangile à l'arrière plan et qui ont substitué leur tradition et leur propre enseignement.

Longtemps inspiratrice de la vie sociale, l'Église chrétienne a perdu cette position, selon M. DOTRENS, le jour où ses clercs ont fait passer leurs intérêts en tant que corps constitué, avant l'éducation spirituelle et l'exemple, qu'ils devaient donner. C'est pourquoi tant d'hommes cherchent à réaliser "l'idéal de fraternité et de justice présenté par le Christ"(96), en dehors des Églises, car "l'Évangile, ce n'est pas une doctrine, mais un appel à la vie" (96).

De même, M. DOTRENS critique vivement l'Église protestante qui, au lieu de prêcher la bonne nouvelle répand "ce pessimisme foncier qu'engendre le dogme du péché originel et de la chute" (96) et, par là même, entraîne à "la désespérance, au renoncement devant l'effort et au fatalisme qui est la négation de toute spiritualité" (96).

Il proclame que "l'enseignement du Christ n'est pas une condamnation, mais une délivrance" et que "la prédication de l'Évangile, ce n'est pas un regret, c'est une espérance, mieux qu'une espérance, une certitude" (96). Il nourrit la certitude que le

(96) R. DOTRENS - Éducation chrétienne et Éducation Nouvelle 1950, b; p. 27.

Royaume de Dieu se réalisera sur la terre quand le coeur des hommes aura changé, et qu'ils auront réussi à installer la justice, l'amour et la paix en tous lieux. C'est pourquoi l'Eglise ne doit plus prêcher "le retour au royaume de Dieu", mais "la marche au royaume de Dieu".

Cette certitude, qui montre que M. DOTRENS pense possible la réalisation du Royaume de Dieu sur terre, est, à notre avis, une justification de son action, de sa puissance de travail et de son désir de réalisation d'une oeuvre utile. C'est encore dans cette certitude que nous plaçons l'origine de sa foi dans l'évolution et le progrès de la société. La réalisation d'un monde meilleur tient dans la mobilisation active et solidaire de tous les hommes pour contribuer ensemble et chacun à faire progresser la société vers ce mieux être, puis ce bien être, que sera le Royaume de Dieu sur terre.

C'est pour cette raison qu'il ne cesse de prêcher l'action utile :

" Aimez-vous les uns, les autres ! Réjouissez-vous, soyez transportés de joie si vous mettez mes paroles en pratique! Voilà ce que le Christ a apporté au monde : une morale individuelle et sociale pour que la paix, la justice, la fraternité règnent sur la terre" (96).

Le Christ est, pour M. DOTRENS, le modèle des éducateurs car il a été le premier, avant J.J.ROUSSEAU, à préconiser une éducation fondée sur le respect des créatures et ayant :

" comme seuls moyens d'action, l'exemple de l'éducateur qui se perfectionne lui-même et l'amour qu'il éprouve à l'égard de l'enfant parce qu'il se sent responsable de sa destinée spirituelle" (97).

(96) R. DOTRENS - Education chrétienne et Education Nouvelle, 1950, b, p. 27.

(97) R. DOTRENS - oc p. 20.

C'est le Christ qui est le "fondateur de la pédagogie de la personne" (97) et le "créateur et prophète d'une nouvelle éducation conduisant à une nouvelle naissance" (97). Cette conviction nous semble très importante car elle nous laisse entendre que c'est par l'éducation que l'homme, pour M. DOTRENS, naîtra à une nouvelle vie, qui sera celle du Royaume de Dieu sur terre.

Et nous comprenons alors qu'il ait choisi de faire "oeuvre utile" dans l'éducation plutôt que dans un autre domaine. La réussite de son action et l'importance de son oeuvre ont pris leurs racines dans cette certitude que c'est par l'éducation que passe la réalisation de ce Royaume de Dieu défini plus haut comme un univers de paix, de justice et de fraternité. On retrouve, sous-jacente à cette conviction, l'idée que ce Royaume ne se constituera pas du jour au lendemain, mais qu'il sera le fruit d'une lente évolution; d'où la nécessité, clairement exprimée par M. DOTRENS, d'un enseignement vivant qui évolue en même temps que la société et trouve des moyens nouveaux d'exprimer des idées qui, elles, gardent toute la force de leur vérité.

Nous sentons ici l'influence de l'éducation protestante que M. DOTRENS a reçue. Cette importance de l'éducation, tant familiale que scolaire, est au coeur de toute la philosophie protestante. Mme DENIS a montré que l'éducation était considérée, chez les protestants, comme une conséquence du baptême :

"L'enfant baptisé devait être éduqué de façon à pouvoir opter, un jour, pour la foi biblique" (98).

De même doit-elle préparer les hommes à agir utilement pour instaurer une société nouvelle à travers le monde.

(97) R. DOTRENS - Education chrétienne et Education Nouvelle, 1950, b, p. 20.

(98) M. DENIS - Les doctrines d'inspiration protestante, in "Histoire de la pédagogie du 17^{ème} siècle à nos jours", sous la direction de Guy AVANZINI, Toulouse, Privat, 1981, p. 37.

Il nous semble néanmoins utile de noter que si cette foi chrétienne a été le moteur de son action, en l'amenant à faire des choix importants dès le début de sa carrière, elle aura également contribué à figer sa pensée, car nous constatons qu'en dépit de ses appels au changement, et à l'adaptation constante, il gardera une remarquable fidélité, 50 années durant, à ses choix de départ.

Ainsi, si nous résumons ce qui nous paraît être la pensée pédagogique de Robert DOTTRENS, dirons-nous :

- Qu'elle prend sa source dans le Message Evangélique, qui fait de l'Amour et de la fraternité entre les hommes, le but suprême de toute vie;
- Qu'elle se nourrit ensuite aux théories de l'Education Nouvelle, à travers celles de l'éducation fonctionnelle de E. CLAPAREDE, qui met l'enfant au centre des programmes et des méthodes scolaires; à travers les méthodes de l'école active de P. BOVET, A. FERRIERE, et J. DEWEY, qui font de l'action le moteur de l'enseignement, et à celles des sociologues qui, tels A. MALCHE et G. DUPRAT, estiment que l'éducation doit amener un progrès social et conduire à l'instauration d'une vraie démocratie, dans laquelle l'esprit de service l'emporterait sur celui de revendication;
- Enfin, elle puise sa force réalisatrice dans le Message du Christ, qui prêche l'action utile et exemplaire.

DEUXIEME PARTIE

LES MOYENS INSTITUTIONNELS D'UNE NOUVELLE
DIDACTIQUE

Pour réaliser son système d'éducation fondé sur le développement de la personnalité de l'enfant mise au service de la meilleure société qu'il soit possible de créer, M. DOTRENS se donne deux directions de travail :

- La première vise à réorganiser tout le système pédagogique de l'Ecole en tenant compte des deux critères énoncés;
- La seconde se propose la réorganisation du système administratif à la lumière des nécessités impliquées par la mise en oeuvre de ce programme pédagogique.

CHAPITRE I - REORGANISATION PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE

I/ Quelle méthode choisir ?

Si, dans le processus pédagogique, on prend en considération la personnalité de l'enfant, il faut alors tenir compte des apports, de la psychologie génétique qui nous renseigne sur sa nature, sur les caractères de son évolution physique et mentale et sur ses aptitudes aux différents âges.

M. DOTRENS en conclut qu'il faut changer les méthodes traditionnelles d'enseignement, car elles ignorent les besoins de l'enfant et s'appuient uniquement sur les désirs de l'adulte et de la société. Par ailleurs, elles ne le rendent pas actif et ne le préparent pas à la vie qui sera la sienne demain.

A cet égard il critique très vivement le pédagogue allemand J.F. HERBART qui a mis au point l'enseignement simultané ou collectif que le maître donne à sa classe; méthode qui a supplanté l'enseignement mutuel des débuts du 19ème siècle car, à partir de ces idées, les enseignants ont façonné une didactique formelle, facile à employer, qui leur donne un sentiment de sécurité, ce qui explique sa popularité. Mais si M. DOTRENS reconnaît qu'il a essayé de créer une science de l'éducation, il conteste sa conception de l'esprit humain selon laquelle il serait une table rase.

Toutes les connaissances, les idées, les sentiments passent par les perceptions des sens. L'enseignement collectif organisé en leçons qui se succèdent d'heure en heure, a répondu à cette croyance de la philosophie sensualiste qui postule qu'à sa naissance, l'esprit est une table rase.

"La méthode herbatienne présuppose la même intelligence, les mêmes capacités et le même rythme de travail chez tous les élèves.... Le maître impose tout à la fois la matière et la manière de l'enseignement" (1). De ce fait, c'est le maître qui ordonne l'acquisition du savoir de manière systématique et graduelle. C'est par la curiosité, qui provoque une espèce d'attention instinctive, que nous acquérons nos premières représentations, moment que J.F. HERBART appelle l'aperception. Chaque leçon est alors organisée de manière stricte, en quatre temps bien définis:

- a) - La mise en appétit - C'est la présentation de la leçon nouvelle en liaison avec la leçon précédente.
- b) - Le discours du maître - C'est l'exposé du sujet par le maître, ponctué de questions de contrôle aux élèves pour s'assurer qu'ils écoutent et qu'ils comprennent.
- c) - L'application, au cours de laquelle les élèves exécutent divers exercices pour fixer la notion nouvelle, et permettre au maître de vérifier s'ils ont compris.
- d) - La synthèse finale, qui consiste généralement en l'énoncé d'une règle, d'une rédaction, d'un résumé à mémoriser.

M. DOTRENS dénonce cette uniformité et conclut :

" Un tel dogmatisme pédagogique, dont les effets se feront sentir longtemps encore, a conduit à un mode d'enseignement ne tenant aucun compte des caractéristiques individuelles, ni de ce que nous savons du développement mental des enfants. Il ignore leurs intérêts, leurs expériences, leur spontanéité, leurs besoins d'agir. Il est la négation d'une éducation développant, chez l'être humain, le sens des responsabilités et celui de la solidarité" (2).

(1) R. DOTRENS - Instituteurs hier, éducateurs demain, 1966, b, p. 103.

(2) R. DOTRENS - o.c. p. 103.

De même constate-t-il que, si la méthode de J.F. HERBART a donné aux maîtres les moyens d'accomplir avec succès leur travail journalier, elle a aussi mis au premier plan dans l'enseignement :

" le savoir formel et la mémoire, mais non la culture de l'intelligence et l'épanouissement de la personnalité" (3). C'est pourquoi cette façon d'enseigner fondée sur le mythe de classe homogène, est à proscrire.

Les méthodes qui contribuent à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant sont celles qui, selon M. DOTRENS, relèvent de l'Education Nouvelle et de l'éducation fonctionnelle. C'est pour lui :

- . La méthode des centres d'intérêt de O. DECROLY,
- . La méthode FREINET, basée sur la coopération et qui, à partir de l'utilisation de l'imprimerie, a su rendre l'enfant actif,
- . La méthode sur laquelle s'est bâtie la réforme scolaire viennoise,
- . Le système mixte d'enseignement individualisé et d'activité collective mis au point par WASHBURNE à Winnetka,
- . et le plan DALTON de Miss PARKHURST.

M. DOTRENS présente ces méthodes en les classant en quatre catégories.

a) Les méthodes dans lesquelles le travail collectif des élèves se substitue à l'enseignement collectif du maître, telles la méthode O. DECROLY et la méthode viennoise.

b) Les méthodes dans lesquelles la classe se subdivise en groupes ou en équipes, comme la méthode COUSINET, la méthode des projets, le plan d'Iéna.

(3) R. DOTRENS - Instituteurs hier, éducateurs demain, 1966, b, p. 104.

c) Les méthodes individualisant le travail des élèves telles la méthode de Mme MONTESSORI, l'auto-éducation de Mme ALEXANDER-DESCHAMPS, le plan DALTON, l'enseignement programmé.

d) Les méthodes mixtes qui font tour à tour place aux trois formes d'enseignement, collectif, par groupes, et travail individuel, comme les techniques FREINET, le système de WINNETKA et les méthodes employant les moyens audio-visuels.

Si M. DOTRENS accorde à toutes ces méthodes la même valeur de rénovation, il préfère néanmoins celle qui combine harmonieusement le travail individualisé, le travail par groupe, et le travail collectif, à condition que ce dernier soit fondé sur une communication réelle entre le maître et les élèves, et les élèves entre eux.

Il préconise le travail individualisé, parce qu'il y voit la seule méthode qui permette d'adapter le travail aux besoins de chaque enfant. Il n'est pas à confondre avec le travail individuel ou personnel, qui correspond à la troisième phase de la leçon de J.F. HERBART, celle des exercices d'application, au cours de laquelle chaque enfant fait pour lui seul le travail imposé à toute la classe.

Le travail individualisé, au contraire, consiste en une tâche qui a été préparée par le maître pour un élève parce qu'il a constaté que celui-ci en avait besoin. Pendant ces moments, chacun est occupé à un travail différent, et le maître va de l'un à l'autre, pour l'aider personnellement à résoudre ses difficultés. C'est donc une méthode qui tient compte du niveau de connaissances, du degré de compréhension, et du rythme de travail de chaque enfant. Elle ne risquera pas de le mettre en situation d'échec puisque l'exercice qui lui est proposé est adapté à ses capacités et tient compte de ses intérêts.

L'élève progresse ainsi à son rythme, le but final n'étant pas de meubler son esprit mais de le former tout en lui donnant la possibilité et le goût de poursuivre seul sa propre culture. C'est une méthode qui "apprend à apprendre".

Pour toute la théorie du travail individualisé, M. DOTRENS renvoie à Henri BOUCHET, qui lui semble avoir le mieux analysé les finalités de l'individualisation du travail à l'école :

" Individualiser l'enseignement, c'est tenir compte des ressources auto-éducatives de chacun, c'est-à-dire, au fond, de son individualité. La clef du succès n'est pas ailleurs. C'est en vain qu'on la cherchera, tant qu'on ne se décidera pas à considérer l'enfant et à le traiter comme une individualité" (4).

Mais si, pour être efficace, le travail individualisé doit s'adapter aux capacités mentales de l'enfant, il doit aussi, pour être accepté, répondre à un besoin de l'enfant, autrement dit, s'appuyer sur des intérêts. On retrouve l'intérêt à la base des méthodes actives, comme l'écrivait A. FERRIERE :

" L'intérêt est la pierre d'angle de l'Ecole active; elle supporte tout l'édifice. Rien sans l'intérêt, en dehors de lui" (5).

De même J. DEWEY, l'un des promoteurs de la pédagogie génétique,

(4) H. BOUCHET - L'individualisation du travail, Paris, Alcan, 1933 p. 441 - cité par R. DOTRENS : l'enseignement individualisé, 1936, b, p; 27.

M. DOTRENS cite de même COMENIUS parmi les précurseurs de l'enseignement individualisé et des méthodes modernes d'éducation: "il faut régler son enseignement sur les capacités des élèves et ne pas tenter avec eux d'autres épreuves que celles qui sont à la portée de leur intelligence et de leur âge". Comenius, cité par DOTRENS - La crise de l'éducation, 1971, d, p. 14.

(5) FERRIERE A. - L'école active, 5ème édition, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, 1947, p. 34.

pose-t-il en principe que l'enfant ne se développe que "du dedans"; l'éducateur doit donc se guider sur les intérêts et les besoins de ses élèves.

Pour E. CLAPAREDE, l'intérêt est lié à la satisfaction des besoins. Entre le besoin du sujet et l'objet qui doit le satisfaire, existe un rapport de convenance, qu'il appelle l'intérêt. Ainsi "une leçon ne doit pas être autre chose qu'une réponse, réponse que l'enfant accueillera avec d'autant plus d'avidité qu'il aura été amené à formuler lui-même les questions auxquelles elle s'adresse" (6).

La motivation prend donc ses racines dans l'intérêt et fait naître l'effort. Mais, pour que l'enfant laisse paraître ses intérêts, il faut qu'il soit placé dans un milieu éducatif qui lui accorde une certaine liberté.

" Toute tâche dont la motivation est claire à l'esprit de l'élève, fait naître en lui le désir ou le besoin de l'accomplir; tout travail qui le séduit et qu'il veut mener à bonne fin, suscite un effort, une capacité d'attention, une persévérance qu'il fournit avec facilité et contentement sans se rendre compte de l'état de tension dans lequel il se trouve "(7).

Pour M. DOTRENS, l'éducation traditionnelle recourt à l'effort, mais en faisant appel à des intérêts secondaires, sans grande valeur éducative, telles que les sanctions scolaires, punitions, notes ou récompenses, l'émulation et la concurrence. A l'inverse, les méthodes nouvelles substituent l'éducation à l'effort, l'entraînement à l'acte volontaire, au cours duquel intérêt et effort sont solidaires. Mais le passage de l'une à

(6) CLAPAREDE E. - Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Tome 1. Le développement mental. Edition posthume refondue, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1946, p. 215.

(7) R. DOTRENS -Eduquer et instruire, 1966, d, p. 29.

l'autre ne peut s'opérer que si l'enfant dispose d'une certaine marge de liberté et si le travail scolaire proposé lui permet d'utiliser toutes les ressources qui sont en lui. Cela l'amène à conclure :

- ". Recherche de l'intérêt et de la motivation,
- . Respect des périodes de maturation,
- . Entraînement à l'effort dans une atmosphère de liberté surveillée engageant la responsabilité.

Telles sont les conditions propres à donner à l'enseignement et à l'éducation les bases solides sur lesquelles l'un et l'autre concourront avec sécurité et efficacité à la formation intellectuelle, morale et sociale des enfants" (8).

Si le travail individualisé permet de développer l'intelligence de l'enfant, tout en le dotant d'un outil intellectuel, qui est de savoir apprendre seul, il faut aussi, pour épanouir sa personnalité, répondre à ses besoins d'ordre moral, affectif et social. Jouer et travailler avec les autres, fait partie de ces besoins; c'est pourquoi M. DOTRENS tient-il à ce que le maître garde une part d'enseignement collectif et une part de travail en équipes, qui prépareront l'enfant à la vie sociale.

Pour lui, seul l'enseignement collectif permet l'échange et la formulation des idées nécessaires au développement du langage, et au besoin d'expression de l'enfant. Il entretient un climat de classe nécessaire à l'épanouissement des relations maître-élèves et à la manifestation des sentiments collectifs. Dès lors, il le retient pour sa valeur d'échange et le climat propice à l'éveil et à la solidarité qu'il crée. Encore faut-il que le maître ne s'en tienne pas à la leçon ex-cathedra sans manifester d'intérêt pour les réactions des enfants et sans leur permettre de s'exprimer.

(8) R. DOTRENS - Eduquer et instruire, 1966, d, p. 31.

Quant au travail en équipes, qui entraîne la mise en commun du savoir des capacités pour la résolution d'une tâche dont l'équipe est responsable, M. DOTRENS l'estime indispensable pour développer les sentiments de responsabilité, de collaboration, d'entraide, nécessaires à la vie en société, et à la compréhension d'autrui. C'est parce que l'enseignement traditionnel empêche la coopération et l'entraide dans la classe qu'il le condamne, tout comme il critique dans le plan DALTON - qui, par ailleurs, lui plaît pour la liberté laissée aux enfants d'organiser leur travail - "cette suppression radicale des relations entre le maître et la classe" (9), et cette suprématie du travail écrit qui "transforme l'élève en machine à noircir du papier" (9), et le maître, en "appareil pour corrections illimitées" (9).

Aussi, pour M. DOTRENS, la méthode qui peut le mieux répondre aux objectifs de l'éducation normale" est fondée sur un mélange harmonieux :

- de travail individualisé, pour amener l'enfant à se libérer peu à peu de la tutelle du maître, tout en s'appropriant un outil intellectuel qui le rendra autonome : le savoir apprendre seul.
- de travail collectif, pour développer la solidarité et la communication entre les individus.
- de travail en équipes, pour faire naître les sentiments de responsabilité et d'entraide, nécessaires à l'apprentissage de la vie en société.

Nous pensons qu'à ce niveau M. DOTRENS a subi l'influence de A. MALCHE qui partageait les idées de J. DEWEY, lorsque celui-ci écrivait :

" L'école n'a pas d'autres fins que de servir la vie sociale" (10). Elle doit faire l'éducation sociale des enfants dans le sens de la vie en respectant "leurs vrais instincts et leurs besoins". (10). J. DEWEY adopte ainsi le principe de H. PESTALOZZI, pour qui

(9) R. DOTRENS : Le travail individualisé, 1936, b, p. 31.

(10) DEWEY J. - L'école et l'enfant, (traduit par L.S. Pidoux) Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, 1922, 175 p.

le développement naturel est un développement social, car les liens qui unissent l'individu à la société sont encore plus puissants que ceux qui l'unissent à la nature.

Cependant, si M. DOTRENS emprunte à J. DEWEY et H. PESTALOZZI cette conception sociale de l'éducation, il la tempère par l'adoption de la pédagogie fonctionnelle de E. CLAPAREDE, qui rêve d'une "école sur mesure" pour favoriser au maximum le développement individuel de l'enfant.

2/ Comment concevoir les programmes ?

La méthode ainsi définie, M. DOTRENS va repenser l'organisation générale de l'école à partir de ce critère commun d'adaptation des méthodes, des programmes et du matériel scolaire, à l'enfant.

Si l'on veut individualiser le travail et centrer l'objectif, non plus sur la quantité mais sur la qualité du travail à fournir par l'élève, M. DOTRENS pense en effet que les programmes, ou plans d'études, qui sont la base de l'enseignement, doivent être revus et améliorés. Pour ce faire, il faut quitter le domaine de la pédagogie empirique pour celui de la pédagogie expérimentale. C'est à la pédagogie scientifique, conçue comme une discipline objective relevant de l'observation et de l'expérimentation, qu'il confie le soin d'établir les nouveaux programmes.

Il y a, selon lui, deux façons de concevoir les programmes :

Où l'on part de la question : "Que doit savoir l'enfant" ?

alors, on donne dans l'encyclopédisme car, avec les progrès des sciences, la somme des connaissances augmente tous les jours en étendue et en difficultés, sans que les capacités et les possibilités des enfants augmentent pour autant.

Où l'on part de la question : "Que peut apprendre l'enfant de tel âge" ?

C'est cette solution que M. DOTRENS privilégie, car elle tient compte de l'enfant.

" Il n'y a qu'un moyen d'améliorer les programmes :
Démontrer la vanité et les graves conséquences de leurs excès en fixant objectivement ce que les enfants sont capables d'apprendre avant de préciser ce qu'ils doivent savoir" (11).

Or la pédagogie expérimentale, avant toute décision concernant l'élaboration et l'amélioration des programmes, pose la question et y répond :

" qu'est-ce que les enfants d'un âge donné, dans un milieu social donné, sont capables de comprendre, d'apprendre et d'assimiler ?" (11).

C'est, pour M. DOTRENS, la seule qui permette de résoudre avec honnêteté les difficultés que l'on rencontre lorsqu'on élabore un programme.

Aussi conclut-il :

" L'école d'aujourd'hui (...) ne peut plus fonder l'organisation du travail scolaire sur des opinions personnelles ou des affirmations gratuites. Une entreprise aussi vaste, aussi importante, aussi coûteuse que l'instruction publique, ne saurait se satisfaire plus longtemps d'ignorer les problèmes de rendement, ni se refuser à mettre en oeuvre les

(11) R. DOTRENS - L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale, 1957, g, p. 18.

On remarquera que R. DOTRENS garde bien présente à l'esprit la notion de programme. On ne peut, pour lui, se passer d'un programme à condition que celui-ci soit bien établi. On retrouve ici l'influence de sa fonction officielle qui l'amène à repenser les cadres, mais non pas à les supprimer. L'Education Nouvelle rejetait pour sa part, la notion de programme.

moyens de constater celui-ci, et de l'améliorer" (12).

Il convient donc, pour que l'éducation scolaire soit un facteur de progrès économique et social, et facilite l'intégration des enfants à la vie qui les attend, que les programmes tiennent compte également des aspirations et des besoins de la société.

Par ailleurs, adapter les plans d'études aux possibilités des élèves, cela revient à établir la liste des notions qui peuvent réellement s'acquérir à un certain âge en établissant des enquêtes et des statistiques. M. DOTRENS estime qu'il faudrait procéder comme aux Etats-Unis, où une notion quelconque ne peut être enseignée à des enfants normaux, d'un âge donné, que lorsque celle-ci demeure acquise par 75 % d'entre eux six semaines après le temps où elle leur a été enseignée.

Lorsque cette liste des notions est établie, il pense qu'il faut prendre en considération le temps réel imparti aux apprentissages. En effet, il constate que, sur le calendrier, l'année scolaire compte 40 semaines de 30 heures mais que, en fait, une fois déduit le temps imparti aux fêtes, aux activités parascolaires ou sociales, aux épreuves et aux examens, il ne reste plus que 28 semaines, comptant chacune 26 séquences de 45 minutes. Cela fausse les calculs du nombre des notions à apprendre en une année. Les maîtres sont alors obligés de survoler l'ensemble du programme sans laisser le temps aux enfants d'assimiler vraiment, ne serait-ce que le minimum.

D'autres problèmes se posent ensuite, concernant la présentation des programmes.

(12) R. DOTRENS - L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale, 1957, g, p. 142.

. Faut-il faire des programmes détaillés ou donner simplement des indications générales, concernant les notions à apprendre à chaque âge ?

Si, pour certains maîtres, la première solution peut apparaître comme une atteinte à leur liberté d'enseignement, la seconde solution, préférée par M. DOTRENS, est celle qui fait du programme un outil de travail, et non plus un document administratif, outil qui peut être complété au fil des années en tenant compte des résultats de la recherche pédagogique, car seule la recherche expérimentale peut établir les limites du programme maximal et du programme minimal pour une tranche d'âge donnée.

. Faut-il concevoir le programme par centre d'intérêt ? ou bien faut-il découper l'enseignement en disciplines, dès le départ ?

L'importance du syncrétisme infantin à l'âge des premières années de scolarité obligatoire, fait pencher M. DOTRENS pour un enseignement global, qui ménagera ainsi une transition entre "la prise de conscience par l'enfant du monde extérieur, et l'étude scolaire de la réalité".

De plus, pour favoriser la pratique d'une pédagogie active et fonctionnelle, ouverte sur la vie, il juge nécessaire de partir des connaissances et des expériences des enfants en centrant l'enseignement des premières années sur l'étude du milieu.

. Faut-il privilégier certaines matières d'enseignement ?

M. DOTRENS répond par la négative. Les disciplines jugées trop souvent comme accessoires, à savoir : les travaux manuels, la gymnastique, le dessin, le chant, tous les enseignements non verbaux en général, et ceux qu'on considère comme des moyens d'expression, sont ceux auxquels on devrait accorder le plus d'importance, car ils favorisent l'épanouissement de l'enfant dans toutes ses virtualités.

A la psychologie différentielle doit correspondre une psychologie différenciée.

. Faut-il demander au maître d'établir des plans de travail, à partir des programmes ?

M. DOTRENS pense que ceux-ci sont inutiles si le programme est assez détaillé, car ainsi il constitue "un schéma suffisant pour assurer l'ordre et la régularité dans les divers enseignements de l'année" (13).

. Qui doit participer à l'élaboration des programmes ?

M. DOTRENS estime que tous les instituteurs doivent y collaborer, avec les chercheurs en pédagogie expérimentale. Le programme ne doit pas être l'affaire des seuls spécialistes, qui ont tendance à juger importantes toutes les notions de leur spécialité, ni des bons instituteurs, choisis par l'autorité scolaire, car ces derniers, par le zèle dont ils font preuve, ne sont pas représentatifs de la fonction enseignante.

Dès le nouveau document établi par les chercheurs, à la suite d'enquêtes et de calculs statistiques, commence la mise en oeuvre : l'application quotidienne dans les classes. C'est, pour M. DOTRENS, le moment essentiel car, si l'on veut changer les habitudes pour atteindre de nouveaux buts, il faut que tous les instituteurs soient impliqués dans la révision du programme.

C'est pourquoi il faut étudier avec eux toute modification, soit pour rectifier le document de base à la lumière des résultats obtenus dans les classes, soit pour faire passer dans le quotidien les possibilités de progrès incluses dans le nouveau projet.

(13) R. DOTRENS - L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale, 1957, g, p. 137.

Fidèle à ses idées de liberté et de solidarité, M.DOTTRENS pense qu'on ne doit pas imposer des programmes mais, au contraire, associer les maîtres dans la recherche, de façon à leur faire prendre conscience de leur responsabilité individuelle et collective et amener ainsi une grande efficacité au niveau de sa mise en pratique.

3/ Comment concevoir les manuels scolaires ?

Il est un autre problème qui, tout aussi important que celui des programmes, nécessite, selon M. DOTRENS, réflexion et changement. C'est celui des manuels scolaires.

L'élaboration du manuel scolaire est influencée par deux nécessités qui se contrarient :

- D'un côté, il faut composer un outil pédagogique qui puisse être utilisé facilement par les maîtres et par les élèves;
- De l'autre, l'auteur cherche à réaliser un ensemble logiquement équilibré, dont la composition et la valeur scientifique ne donnent pas lieu à critiques.

Ce duel se règle toujours au détriment de la valeur pédagogique, ce qui entraîne inévitablement une inadaptation du contenu aux possibilités des enfants.

Par ailleurs, M. DOTRENS remarque que le manuel est toujours un vieux livre, même au moment de sa parution. L'auteur arrête ses recherches, sa documentation, bien avant la date de parution du livre, ce qui entraîne un vieillissement prématuré du contenu par le fait même que celui-ci "est mort à l'actualité, aux découvertes, aux changements" (14).

(14) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 118.

Or l'expérience quotidienne a prouvé la suprématie du livre sur les programmes officiels. Il constate même que certains livres se gardent jusqu'à trente ans, car le prix trop élevé empêche le maître de renouveler sa série; aussi conclut-il :

" Si l'on veut réformer l'enseignement, il faut assurer une amélioration constante des moyens qu'utilisent les maîtres; il faut mettre au point des outils nouveaux permettant l'emploi de techniques de travail meilleures "(15).

Ces moyens existent pour M. DOTRENS, qui cite le travail réalisé par C. FREINET à partir du slogan :

"plus de manuels scolaires".

Le remplacement des livres par des fiches ou des livrets constitués autour d'un centre d'intérêt, par les membres de la coopérative de l'enseignement laïc, lui semble un modèle pour tous, de même que la création et l'utilisation systématique de bibliothèque de classe.

" Le jour où notre corps enseignant réalisera enfin que la seule coopération peut lui apporter les moyens de vivifier son enseignement (...), nos instituteurs et nos maîtres secondaires trouveront un allègement considérable à une tâche difficile entre toutes par la mise en valeur de ce trésor improductif que sont les expériences quotidiennes de chacun" (16).

Au livre, M. DOTRENS préfère les fiches mobiles, qui peuvent facilement se remettre à jour ou se compléter sans dommage pour l'ensemble du matériel utilisé et répondent ainsi aux exigences d'un enseignement en perpétuel devenir.

Mais il considère que la véritable solution est celle qui substitue au manuel la fiche de travail, spécialement conçue par le maître pour son élève en tenant compte ainsi des particularités et du niveau de celui-ci.

(15) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 119

(16) R. DOTRENS - oc. p. 121.

4/ Comment évaluer le rendement scolaire ?

La méthode définie et le programme établi, M. DOTRENS examine les instruments de contrôle du rendement scolaire des enfants. Pour lui, cette mesure de rendement a un double but:

- a) contrôler objectivement les résultats des élèves,
- b) établir par là même la valeur du travail des maîtres.

Cette idée, qui n'est pas nouvelle puisqu'on la retrouve chez A. BINET (17) et E. CLAPAREDE, ne le satisfait pas entièrement. Il pense que le contrôle devrait revêtir un autre aspect que celui d'un simple contrôle scolaire. Il pense au contrôle social, qui n'est pratiquement jamais réalisé, et auquel il accorde la plus grande importance, car c'est celui qui déciderait de la valeur de l'éducation. Il précise bien que l'idée de rendement est différente, en éducation, de ce qu'elle est dans l'économie des entreprises. Ce qui importe, c'est l'accroissement de la valeur intellectuelle et morale des individus et des groupes. Cette idée, largement explicitée par P. BOVET (18), est jugée essentielle par M. DOTRENS, qui critique sévèrement l'Ecole, car elle ne se préoccupe pas de savoir si l'éducation qu'elle a donnée a porté ses fruits.

" La force de caractère est pour nous l'élément essentiel de la valeur sociale des individus. La déterminer est un problème d'ordre psychologique et sociologique de la plus haute importance, dont la solution seule permettra de concevoir le rendement social de l'éducation" (19).

En attendant, il reprend la formule établie par le professeur suisse Ph A. GUYE pour déterminer la valeur sociale de l'individu :

Energie sociale de l'individu = connaissances + force de caractère.

(17) BINET A. - Les idées modernes, Paris, Flammarion, 1911, pp. 33-39.

(18) BOVET P. - Le rendement du travail scolaire, Genève, Société générale d'imprimerie, 1914, pp. 3-4.

(19) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 175

Les critères de ce rendement social sont à chercher dans le comportement de l'enfant en classe, dans sa sociabilité, dans ses aptitudes à travailler en groupe, dans sa faculté à aider les autres, à servir, à se discipliner volontairement, à prendre des initiatives, en un mot, dans sa personnalité.

C'est pourquoi M. DOTRENS suggère d'établir un dossier de l'élève, qui comporterait, donnés par chaque maître au cours de sa scolarité, des renseignements concernant ces rubriques.

Ce dossier faciliterait grandement son orientation dans le secondaire. De même des questionnaires soumis à ceux qui ont quitté l'école permettraient-ils de déterminer ce qui y a le plus profité à la formation de leur caractère.

L'analyse de ces documents fournirait, selon lui, les éléments d'une réforme profonde des méthodes d'éducation. Si le contrôle social reste à faire, il juge mauvais celui des connaissances, tel qu'il est pratiqué dans toutes les écoles, car il s'opère à partir de moyens qui vont à l'encontre des finalités de son éducation normale.

Mais il ne va pas jusqu'à supprimer le contrôle, qu'il juge absolument nécessaire. Il analyse lucidement le système actuel fondé sur les notes et les examens, et montre comment on doit procéder si l'on veut travailler dans une perspective scientifique, qui réponde aux besoins de l'éducation nouvelle.

Les notes qui, au début, étaient censées apprécier la valeur d'un travail, sont devenues un but en soi :

- Les élèves travaillent pour la note, celle qui est juste suffisante pour éviter l'échec, et usent même de la fraude pour obtenir un résultat positif.

- Pour les parents, la note "exprime le degré de santé de leur progéniture", et sa valeur absolue n'est jamais contestée, ce qui entraîne de grands conflits entre parents et enfants.

Or M. DOTRENS constate que la note, qui peut traduire une valeur quantitative, une valeur qualitative lorsqu'elle porte un jugement ou une valeur de rang lorsqu'elle assigne à l'élève une place, n'a qu'une précision très apparente. En effet, valeurs quantitative et qualitative ne sont pas toujours nettement séparées lorsque le maître met une note, ce qui fait que, dans la plupart des cas, elle ne renseigne que très mal.

Il appuie son argumentation sur des exemples précis : la même note, attribuée à deux élèves par le maître, a la même importance au plan scolaire. En réalité elle peut traduire des inégalités choquantes si l'un des deux élèves a donné toute sa mesure alors que l'autre, plus intelligent, ne s'est donné aucune peine pour exécuter l'exercice demandé. Cette même note exprime alors le degré d'effort et d'application chez le premier élève, et l'aptitude chez le second. De même, les fautes commises par chacun de ces élèves peuvent-elles être de natures inacceptables ou sans gravité.

Ainsi donc, la note ne donne-t-elle pas la mesure de ce qu'elle est censée sanctionner.

En principe elle est attribuée par rapport à la classe à laquelle l'élève appartient, ce qui entraîne, de la part du maître qui connaît bien ses élèves, une correction inconsciente. Le plus souvent la note exprime davantage l'effort que les capacités.

Par ailleurs, la façon de corriger varie suivant les travaux examinés.

En orthographe, on détermine une note en fonction des erreurs, alors que, en mathématiques, on tient compte du nombre des réussites, et, en rédaction, on juge carrément l'élève.

Enfin, M. DOTRENS montre que le système de notation varie en fonction du maître. La même copie, corrigée par un maître indulgent ou un maître sévère, n'obtient pas la même note. De

plus chacun apprécie selon son échelle personnelle de notation, plus ou moins étendue dans l'échelle réglementaire.

En dernier lieu, il constate que "plus une échelle de notation est étendue, plus elle est une source d'erreurs"(20), et la note qui peut s'exprimer en dixième pour classer des élèves est totalement ridicule car, à ce stade les enfants se valent très certainement.

Ainsi, la note, qui jouit d'un grand prestige du fait même de son aspect mathématique, n'a-t-elle pas, pour M. DOTRENS, la valeur absolue qu'on lui accorde, ni même d'autre valeur.

Quant à l'examen, qui sert aussi bien à sélectionner qu'à contrôler, il en est de même. M. DOTRENS lui adresse les mêmes critiques que tous les partisans de l'Education Nouvelle. Celles-ci portent :

- Sur la forme, qui fait de l'examen une épreuve annuelle ne comportant souvent qu'une seule interrogation et laissant une grande part au hasard, par le choix des questions et par le comportement de l'élève et de l'examineur.

- Sur leur contenu - Les questions sont de nature trop diverses et portent même souvent sur des sujets qui ne sont pas au programme, ce qui fait jouer le facteur chance.

- Sur la valeur de leurs résultats, car la correction est subjective.

- Sur leur influence - Les examens obligent au bachotage, au lieu de favoriser une assimilation intelligente des notions et de dégager l'essentiel de ce qui est secondaire.

En outre, l'examen mécanise l'enseignement, en faisant appel à la mémoire. L'élève montre son aptitude à répéter ce qu'on lui a appris, et non pas à s'en servir. On cultive l'intelligence

(20) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 138.

réceptive au lieu de développer l'intelligence pratique et créatrice.

" Leurs résultats, en effet, expriment fort rarement la valeur réelle des candidats, mais sélectionnent un type intellectuel qui est loin d'être le meilleur: celui qui est apte à reproduire la pensée d'autrui. Ils ne renseignent pas sur l'intelligence dans sa totalité, mais sur la capacité de celle-ci à réagir à l'influence du maître, sur l'aptitude à s'adapter et à assimiler" (21).

Enfin, l'examen ignore "le pouvoir créateur de l'intelligence"(21), ne tient pas compte de l'influence des divers milieux sociaux, ce qui avantage les élèves des classes supérieures et "fait prévaloir le plan d'études"(21).

Pour M. DOTRENS, la réforme des examens ne dépend pas d'une décision administrative mais d'un "changement de l'esprit qui préside aux destinées de l'enseignement"(22). Il critique la formule qui consiste à remplacer les examens par des interrogations périodiques spéciales.

" En voulant diminuer les inconvénients constatés, on n'a fait que les multiplier, puisque, à part leur nombre accru, rien ne distingue ces épreuves des anciens examens" (23).

Pourtant, M. DOTRENS soutient qu'il existe des moyens d'améliorer le système des notes et des examens. Tout d'abord, il faudrait supprimer toutes les appréciations quantitatives, et les remplacer par des jugements de valeur.

" A la fausse mathématique, s'exprimant en notes entières et en dixièmes de notes, aux échelles numériques avec degrés fractionnables, il faut substituer des échelles de

(21) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 144.

(22) R. DOTRENS - oc. p. 145.

(23) R. DOTRENS - oc. p. 140.

valeur, exprimant les appréciations : très bien, bien, suffisant, insuffisant, nul. L'expérience prouve que, malgré les apparences, un tel mode de notation est infiniment supérieur et infiniment plus équitable que celui traditionnellement employé" (24).

Il préconise ce système parce que les échelles numériques sont rarement utilisées dans leur totalité. Cependant, lorsqu'il s'agit de qualifier un travail en le déclarant suffisant, insuffisant, bon ou excellent, les correcteurs sont obligés de réfléchir au lieu d'appliquer mécaniquement un système. Il se produit alors un phénomène que M. DOTRENS juge curieux : Les échelles admises reprennent toute leur valeur. Le correcteur, qui hésitait à attribuer la note "2" à un travail jugé insuffisant, est alors obligé de transcrire son jugement par la note "2" si, pour des raisons de facilité, on doit ensuite repasser aux notes chiffrées. De même, pour le correcteur plus sévère qui aurait mis "3" à un devoir jugé assez bon, le passage à la note chiffrée se traduira-t-il par un "4" dans l'échelle : 0 à 6.

A la suite de ces constatations, M. DOTRENS affirme qu'une note entière, qui est le résultat d'une estimation, est infiniment plus exacte qu'une note qui s'accompagne de 1 ou 2 décimales, ce qui sous-entend que le facteur personnel agit beaucoup plus lorsque le correcteur emploie une échelle numérique, que lorsqu'il porte un jugement sur le candidat. Cependant, ce système doit s'accompagner d'une information des parents qui ont tendance, au contraire, à faire plus confiance aux chiffres qu'à l'objectivité du maître. En outre, pour M. DOTRENS, le fait même d'abandonner l'échelle numérique pour l'échelle de valeur, c'est "rendre au maître sa dignité d'homme et sa responsabilité d'éducateur" (25).

(24) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 149

(25) R. DOTRENS - oc. p. 152.

" Pourquoi ne pas ériger en système et pratiquer au grand jour un mode d'appréciation qui engage infiniment plus que les moyens anonymes ? Je rêve d'un gymnase où le certificat de maturité ne dépendrait ni des notes, ni des examens, mais du jugement souverain des maîtres appréciant leurs élèves" (25).

En résumé, M. DOTRENS propose, pour améliorer le système de notation :

- de diminuer l'étendue des échelles,
- d'attribuer à chaque échelon un qualitatif exprimant sa valeur, par rapport aux autres,
- de substituer la note qualitative à la cotation numérique,
- et d'augmenter le nombre des examinateurs et des correcteurs dans les examens.

Pour ce qui est d'évaluer les connaissances, les tests issus de la recherche expérimentale, offrent beaucoup plus de sécurité que les examens. M. DOTRENS, qui a eu l'occasion d'apprécier ceux qu'on utilisait dans les pays anglo-saxons et aux Etats-Unis, en vante, sans restriction, les mérites. Conçus au départ comme moyens de contrôle et de mesure, ils n'ont pas tardé à devenir moyens d'enseignement. Bien qu'attaqués par des ignorants, qui les accusent de standardiser l'enseignement, M. DOTRENS pense qu'ils favorisent l'individualisation du travail, en permettant à chaque élève de donner toute sa mesure, et de travailler à son propre rythme.

En revanche, cette standardisation du test au niveau de son élaboration, de sa présentation, de son exécution et de sa correction, en fait toute la valeur, car elle permet d'exclure au maximum le facteur subjectif, de donner des renseignements précis sur l'intelligence des élèves ou sur le degré d'assimilation de

(25) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 152.

certaines notions, et de comparer les résultats d'un élève à ceux de la moyenne des enfants du même âge et de même condition sociale.

En outre, le test élimine, dans l'appréciation du travail des élèves, les facteurs classe et maître, qui ôtent toute valeur aux notes et aux examens ordinaires.

Tests d'entraînement, tests d'aptitudes, tests d'orientation, tests de rendement, apparaissent, de l'avis de M. DOTRENS, comme un facteur de la rénovation scolaire en ce qui concerne la mesure du rendement scolaire, l'orientation et l'individualisation du travail. Cependant, il déplore qu'ils ne soient pas en nombre suffisant pour chaque discipline, chaque âge, et qu'ils ne soient pas mieux adaptés aux plans de travail. Par ailleurs, leurs résultats demandent à être interprétés car "il ne faut pas confondre psychologie et statistique" (26). Un enfant qui accuse un retard à un moment particulier n'est pas forcément à classer dans le groupe des faibles; c'est la constance du retard ou de l'avance qui est significative.

M. DOTRENS en conclut que l'emploi de tests exige une formation technique et une information psychologique précise des maîtres et des opérateurs. Il ne cache pas que les tests ont certains inconvénients : leur préparation est longue et difficile; ils révèlent plus les facultés réceptives de l'élève que les facultés créatrices; et ils exigent un entraînement des utilisateurs. Leurs résultats peuvent aussi être affectés par l'émotivité ou une défaillance du candidat. Mais ces inconvénients sont peu de choses, pour M. DOTRENS, au regard de tous leurs avantages.

" Il faut voir dans l'emploi des tests, une application intelligente et parfaitement légitime du taylorisme à l'éducation; un moyen d'évaluer le rendement scolaire, ce qui est la condition première de son amélioration, selon la

(26) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 160

formule du professeur Raymond BUYSE :

Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation"(27).

C'est parce que TAYLOR a essayé de remplacer l'empirisme des méthodes de travail par une science plus rentable que M. DOTRENS se réfère souvent aux principes qu'il a mis au point par l'analyse méthodique du travail de l'ouvrier dans le but d'obtenir un meilleur rendement dans les usines :

" TAYLOR observe le travailleur manuel, il décompose chacun de ses gestes, il chronomètre leur durée; il expérimente pour supprimer les mouvements inutiles, pour rectifier ceux qui sont inadéquats ou trop lents, il augmente le rendement d'une entreprise en améliorant celui de l'ouvrier" (28).

Pour A. BINET qui, dès le début du siècle, s'est intéressé aux problèmes d'évaluation, la méthode des tests présente trois avantages :

Outre le pouvoir de mesurer le savoir de l'élève, elle permet de contrôler la valeur professionnelle des maîtres et d'apprécier la valeur des méthodes, sans leur avoir demandé de faire leurs preuves. Mais, si M. DOTRENS reconnaît qu'il est difficile de faire appliquer des tests à la place des examens, il pense possible - comme l'a montré MONROE aux Etats-Unis d'Amérique - d'améliorer les épreuves écrites en utilisant certains procédés mis en lumière par l'emploi des tests, à savoir :

- Remettre une copie des questions à chaque élève,
- Préparer les questions de façon qu'il n'y ait aucune ambiguïté possible dans les réponses, et, qu'à chaque question corresponde une seule réponse,
- Donner clairement toutes les explications nécessaires aux élèves avant l'exécution du travail,
- Corriger en suivant des règles bien définies pour éviter toute

(27) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 163.

(28) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 122

subjectivité; par exemple : travailler avec d'autres classes parallèles, de façon à étendre les résultats à un échantillon plus grand. La traduction du rang en note se fait alors en ayant recours à un calcul statistique simple, et en tenant compte des résultats estimés devoir être atteints et ceux effectivement atteints par l'élève.

Pour conclure, M. DOTRENS "appelle de tous ses vœux" l'établissement de la docimologie préconisée par H. PIERON, et qui consiste à étudier scientifiquement les examens, pour lutter contre "les erreurs, le hasard, le favoritisme" et assurer le "contrôle des formations éducatives et la sélection des aptitudes" (29).

5/ Comment organiser les classes ?

Cette organisation pédagogique définie, il reste à fixer les principes de son application. M. DOTRENS pense que la réduction des effectifs dans les classes est de première nécessité si l'on veut réussir à suivre chaque enfant en particulier. Il distingue deux cas :

a) Dans les villes, où les écoles ont des effectifs plus nombreux, et pour les maîtres qui continuent à pratiquer l'enseignement collectif, M. DOTRENS préconise l'établissement de classes sélectionnées de façon à favoriser un travail plus homogénéisé. Les effectifs seraient alors proportionnés aux conditions de travail des maîtres :

- . Classes normales : 25 à 30 élèves,
- . Classes de rattrapage : 15 à 20 élèves,
- . Classes de retardés : 10 à 15 élèves.

(29) R. DOTRENS - Éducation et Démocratie, 1946, m, p. 164.

C'est aux résultats des sciences psychologiques que l'on demanderait encore les moyens d'opérer la sélection, en classant les élèves, non plus seulement d'après l'âge ou le sexe, mais d'après leurs aptitudes.

b) Dans les campagnes où, par contre, les écoles n'ont pas la possibilité d'établir des classes sélectionnées du fait de la faiblesse des effectifs, M. DOTRENS pense que l'effectif normal d'une classe ne devrait pas dépasser 25 élèves, pour permettre à l'instituteur d'individualiser son travail.

L'organisation qu'il avait contribué à instaurer, à Genève, était fondée sur la sélection des élèves. On comptait :

- des classes normales,
- des classes dites de développement, dans lesquelles on regroupait les élèves ayant un retard scolaire à rattraper,
- des classes pour arriérés mentaux jouissant d'une surveillance médicale et pédagogique spéciales,
- des classes pour enfants bien doués, que l'on préparait pour l'enseignement secondaire,
- enfin, des classes éducatives pour les enfants présentant des troubles de caractère.

M. DOTRENS constate que, si les maîtres admettent bien la sélection des élèves peu doués, ils admettent difficilement celle des élèves bien doués.

" Les forts, disent-ils, entraînent les faibles; la raison est captieuse: l'expérience et le bon sens prouvent qu'ensemble, forts et faibles perdent leur temps, tout au moins dans la conception actuelle que l'on a de l'enseignement collectif" (30).

Il juge nécessaire la sélection des bien doués, non seulement parce

(30) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 179.

que tout enfant a le droit d'être développé au maximum de ses possibilités mais aussi, nous l'avons déjà mentionné, parce que la démocratie a besoin des meilleures intelligences pour survivre et réaliser au plus vite des progrès. Ce qui lui fait écrire " que le problème de la sélection perdra de son importance le jour où les principes de l'école active seront appliqués, quand le travail sera organisé de telle sorte qu'il convienne à chacun "(31).

Qu'est-ce qu'un "bien doué" pour M. DOTRENS ?

Il distingue deux sortes d'enfants doués : Ceux qui relèvent du type harmonique, et qui accusent un développement général au-dessus de la moyenne, et ceux qui appartenant au type dysharmonique, ont un développement particulier d'une seule aptitude.

Pour lui, il n'y a guère que ceux qui appartiennent au premier groupe qui tiennent les espoirs que l'on avait placés en eux. Cela lui semble très important à considérer lorsqu'on veut étudier le problème pédagogique qui les concerne. Le diagnostic que l'Ecole peut porter n'est que partiel. Pour elle, le bien doué est celui qui se remarque par sa grande capacité d'adaptation aux exigences scolaires. Il comprend et assimile vite mais à aucun moment l'Ecole ne peut vérifier sa capacité d'intelligence pratique et créatrice. C'est pourquoi tant de bons élèves déçoivent dans la vie, car les exigences de celle-ci sont autres que celles de l'Ecole.

Par ailleurs, en constatant que l'Ecole ne cultive pas certaines aptitudes qui ont une importance capitale dans l'exercice de professions comme la médecine, la chirurgie, l'architecture, à savoir les aptitudes manuelles et artistiques, M. DOTRENS en déduit que le premier devoir de l'Ecole est de proposer aux enfants des situations de travail leur permettant de développer et de révéler toutes les aptitudes et possibilités qui sont en eux. Il

(31) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 180.

faut viser le développement harmonieux de la personne, tant au plan intellectuel que physique. C'est pourquoi, pour lui, "instruire prématurément un enfant bien doué, ce n'est pas lui rendre service"; il constate que toutes les solutions apportées au problème des bien doués, jusqu'à ce jour, ne sont pas satisfaisantes car elles procèdent d'une conception intellectuelle de l'éducation.

Faire sauter une classe, créer des classes pour élèves forts, cela ne peut donner de bons résultats que si l'organisation scolaire et les méthodes employées leur permettent de conserver leur avance, ce qui n'est pas le cas à Genève, puisque les classes spéciales créées avant l'entrée dans le secondaire, se sont soldées par un échec, par manque de liaison : les élèves sont entrés dans le secondaire sans qu'aucune modification du plan d'études ait été étudiée, ce qui fait qu'ils ont piétiné.

D'un autre côté, M. DOTRENS est sceptique quant aux résultats d'une telle éducation, qui consiste à pousser un enfant ;

" C'est accuser le caractère anormal du bien doué, que d'intensifier sa formation scolaire, alors que nous ne pouvons aller plus vite que la nature dans le développement de sa résistance physique" (32).

Il suggère l'instauration, dans les écoles, d'autres solutions tenant compte des données de la psychologie :

- Les cours à option, qui permettent en plus du programme minimum de culture générale, de choisir un complément en fonction de ses goûts et de ses aptitudes.

- Les classes mobiles, telles que celles qu'il a vu fonctionner à Vienne avec succès, et dont il décrit le fonctionnement ainsi :

" Au départ, une double classe est constituée, à la tête de laquelle se trouvent deux maîtres. Ces classes travaillent dans deux locaux séparés, et ont exactement le même horaire.

(32) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 57.

L'ingéniosité du système et sa valeur, consistent dans le fait que, pour chacune des branches essentielles, les enfants sont sélectionnés. A l'heure prévue pour la langue maternelle, le groupe des élèves forts est entraîné plus rapidement, le groupe des élèves faibles marche "à son pas". A l'heure des mathématiques, il en est de même pour le groupe fort et le groupe faible que l'on a constitués. Il va sans dire que d'une leçon à l'autre, par suite de la diversité des aptitudes, le groupe fort et le groupe faible sont rarement constitués des mêmes élèves. Chacun a donc la possibilité d'une part, de profiter de ses aptitudes pour être entraîné spécialement, d'autre part, d'être traité comme il convient pour ses inaptitudes".(32)

Cette solution, de loin la meilleure, pour M. DOTRENS, a l'avantage de montrer à chaque élève que ses limites sont largement compensées par ailleurs et qu'il peut tirer parti de ses possibilités diverses.

Il conclut que le problème des bien doués concerne la différenciation des aptitudes et ne peut trouver sa solution que dans l'emploi de méthodes renouvelées, relevant de l'Education fonctionnelle et fondées sur l'individualisation du travail et l'enrichissement des possibilités de culture offertes aux élèves.

Il en déduit que c'est un devoir des éducateurs de faire cesser "le travail en série" pour concevoir "un régime scolaire dans lequel, effectivement, seront pris en considération tout à la fois, et les intérêts particuliers de chaque personnalité en devenir, et l'intérêt général bien compris de la collectivité" (33). Ce régime vouerait aux bien doués les mêmes conditions de traitement qu'aux enfants retardés.

(33) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 59.

6/ Comment concevoir le cadre de vie ?

Enfin, toutes ces réformes ne peuvent se concevoir que dans un cadre lui-même rénové, spécialement adapté aux nouvelles exigences de la pédagogie.

M. DOTRENS condamne le style des écoles et l'agencement des classes qui obligent à employer une certaine pédagogie et empêchent toute possibilité de collaboration entre les élèves. Les estrades, la chaire surélevée, les bancs disposés en rangées et peu adaptés dans leurs mesures à la morphologie des enfants, les écoles emprisonnées dans les villes immobiles dans leur architecture, sont autant d'obstacles au changement et à l'instauration d'une réelle ambiance de travail et de recherche.

A cela il préfère les salles de travail sans estrades, avec tables et chaises pour tous, pouvant se déplacer à loisir suivant les besoins et favorisant la naissance d'une communauté de travail.

" C'est une autre atmosphère, un autre esprit, un autre travail! Non plus un maître devant une classe, mais un éducateur au milieu d'enfants, comme au laboratoire le professeur d'université au milieu de ses étudiants" (34).

Les écoles devraient être construites dans des zones considérées comme réserves de verdure et de plein air, aux confins des villes, de façon à favoriser l'éveil des enfants aux choses de la nature.

Cette conception, qui est celle qui a présidé à l'ouverture de l'école de l'Hermitage de O. DEGROLY, est très liée au mouvement de l'Education Nouvelle. Il s'agit de concevoir, non pas un milieu scolaire rigide et austère, mais un milieu de vie propice

(34) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 102.

au retour aux choses de la nature "une école pour la vie, par la vie". On retrouve là l'influence de J.J. ROUSSEAU, qui postulait que l'homme était bon par nature, mais que la société l'avait perdu et que seul un retour à la nature pouvait lui assurer le salut (35).

J. DEWEY est plus réaliste. Il prône, lui aussi, des écoles ouvertes sur la vie mais il ne définit pas un style de vie particulier. Ce milieu de vie, dans son optique, correspond à la prise en compte de l'environnement, avec toutes ses caractéristiques : économique, sociale, familiale. Il s'agit de permettre à l'enfant une meilleure compréhension de son milieu tel qu'il est et non de le faire vivre dans une ambiance différente et, par suite, tout aussi paralysante que celle, austère, des écoles traditionnelles. Ces écoles, décentralisées aux confins des villes, ne devraient pas compter plus de 10 à 12 classes et grouperaient à part, dans le primaire, les petits de 6 à 10 ans et les plus grands à partir de 11 ans. Dans l'enseignement secondaire, on séparerait les classes inférieures de celles réservées aux adolescents.

Il est à remarquer que cette collaboration entre élèves que M. DOTRENS prône et réclame dans tous ses ouvrages, n'est pas étendue aux échanges entre classes. Il sépare petits et grands; nulle part il ne mentionne l'utilité de l'existence d'une équipe verticale dans l'école. Nous pensons donc que, en dépit de son discours sur les classes mobiles, qui d'ailleurs ne correspondraient qu'à une organisation en groupes de niveau, il est resté très

(35) R. DOTRENS écrira cependant : "Rousseau s'est trompé en affirmant la bonté originelle de l'enfant. Nous savons que tout être humain apporte, en naissant, un capital héréditaire de valeurs fort variables d'un individu à l'autre : santé, prédispositions, tendances, et parfois, hélas!, tares de diverses natures. C'est l'un des problèmes les plus poignants de la vie que la naissance d'enfants diminués, déficients, mal conformés, pervers, issus de parents parfaitement sains et normaux, que l'éducation n'arrivera pas à guérir..."
R. DOTRENS - J.J.Rousseau éducateur, 1962, h, p. 467.

attaché à la notion du groupe-classe demeurant sous la responsabilité d'un seul maître, notion qui tend de nos jours à s'atténuer, sans doute pour répondre à des critères d'efficacité et pour permettre aux enfants de s'habituer au changement, facteur essentiel de la définition de nos sociétés modernes.

En ce qui concerne l'équipement, M. DOTRENS demande les moyens de doter les écoles d'appareils audio-visuels, tels que : radio, électrophone, magnétophone, télévision, de façon que les maîtres puissent préparer les enfants à un usage intelligent de ces outils offerts par le modernisme.

Cependant, il ne voit pas là une condition impérative de rénovation de l'enseignement. Au contraire, citant P. BOVET qui, dans une conférence donnée à Genève pendant la deuxième guerre mondiale, avait démontré, en s'appuyant sur des exemples bien choisis, notamment celui de H. PESTALOZZI que : "la bonne pédagogie se fait dans les écoles pauvres", M. DOTRENS écrit :

" se retrancher derrière l'insuffisance des locaux scolaires ou l'absence de moyens d'enseignement, n'est pas d'un bon instituteur; c'est s'excuser de son manque d'initiative et du peu d'intérêt que l'on porte à ses élèves" (36).

Cela n'empêche pas qu'il ait été l'un des premiers à expérimenter dans l'école du Mail les moyens audio-visuels et que son avis à leur propos n'en a que plus de poids.

En règle générale, il préfère tous ceux qui laissent au maître une grande liberté dans la façon de les employer. A cet égard, il recommande la diapositive, plus souple dans son emploi que le film, l'épiscope, qui permet de projeter n'importe quel document, le magnétophone qui incite l'élève à améliorer et à corriger sa diction, et qui favorise les échanges inter-scolaires.

Par contre, la radiophonie, en ne faisant appel qu'à

(36) R. DOTRENS - Eduquer et instruire, 1966, d, p. 65.

l'attention auditive, exclut la possibilité du dialogue, tout comme la télévision, et de ce fait, nécessite l'intervention du maître pour vérifier la compréhension, ordonner les connaissances et rectifier les erreurs d'interprétation. De plus, le maître n'a que le choix des émissions, pas celui de la création. Mais, s'il les analyse en tant que moyens d'enseignement, il les envisage surtout dans une optique éducative. Il s'agit de faire des élèves, des spectateurs et des auditeurs actifs et avertis, exerçant un sens critique sûr, sachant choisir leurs émissions et approfondir, si besoin est, le sujet présenté.

Là réside le mérite de M. DOTRENS.

A une époque où il était encore permis de fermer les yeux sur l'évolution des technologies, il a, au contraire, réfléchi en toute lucidité à ce que pouvait être une pédagogie véritable de l'audio-visuel. L'usage qu'il en a fait, dès 1915, mérite que l'on y accorde de l'importance, et que l'on relate son expérience personnelle en tant que praticien, puis directeur d'école.

" Jeune instituteur, j'avais obtenu l'autorisation d'utiliser à l'école l'appareil dont je m'occupais lors des conférences avec "projections lumineuses" qu'organisait chaque hiver la paroisse protestante de Carouge. Nous étions à l'avant-garde du progrès!" (37).

Plus tard, ayant obtenu d'un ami photographe le prêt de clichés en couleurs illustrant l'histoire de la chèvre de Monsieur Seguin, il monta avec ses élèves, un spectacle qu'il présenta à toutes les classes, si bien que son inspecteur, informé, s'arrangea pour que le département de l'instruction fasse don à l'école d'un appareil de projections. Les soirées organisées pour les parents apportèrent les fonds nécessaires pour équiper l'école du Mail,

(37) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 72.

qu'il dirigea l'année suivante, de plusieurs appareils, dont un épidiastroscope qui rendit les plus grands services et conduisit l'école puis chaque maître à se monter un fond documentaire à partir d'images et de documents récupérés chez les parents ou chez les maîtres. Ces documents servaient de support aux leçons de géographie, d'histoire ou de sciences naturelles.

Plus tard encore, devenu directeur, il fit installer, à la faveur d'une remise en état de l'école, un appareil de transmission dans son bureau et un haut parleur dans chaque classe; le tout fut utilisé comme suit :

" Je pouvais donc parler à chaque classe, faire entendre un disque ou une émission, chaque instituteur, de son côté, étant libre de prendre ou non la communication. Tout d'abord, sans aucun déplacement, les classes équipées purent prendre dans d'excellentes conditions, les émissions radio-scolaires diffusées : présentation d'une comédie de Molière, émission musicale, évocations historiques beaucoup plus goûtées des élèves que le genre "conférences" (38).

Puis, d'un commun accord avec ses collègues, il fit passer chaque matin, dès l'entrée en classe, un disque de musique classique ou même de jazz.

" Cette innovation fut fort goûtée des élèves, et nous eûmes bientôt la satisfaction d'entendre dans le préau ou dans la rue nos grands garçons sifflotant, qui le Concerto pour trompette de HAYDN, qui, une valse de STRAUSS" (39).

Ensuite, il eut l'idée de faire passer des disques de fables de LA FONTAINE récitées par des acteurs de la Comédie Française, deux fois par semaine, et il constata que certains élèves étaient ensuite

(38) R. DOTRENS - L'Ecole expérimentale du Mail, 1971, c, p. 74.

(39) R. DOTRENS - oc. p. 75.

à même de réciter ces textes qu'ils avaient appris à leur insu.

Une troisième expérience préfigura les laboratoires de langue d'aujourd'hui. Aidé d'un professeur d'allemand du collège, il fit enregistrer puis diffuser les cinq premières leçons de conversation du livre d'allemand que les élèves utilisaient. Chaque jour, le texte était diffusé au fur et à mesure que l'apprentissage de la leçon qui le contenait était abordé. Cette expérience fut couronnée de succès.

Enfin, en marge de cette utilisation de la radio, M. DOTRENS relate une expérience que le directeur de la radio de Genève lui proposa et qu'il mena de 1947 à 1952.

Chaque quinzaine, il était chargé, pendant 20 minutes, de donner des conseils aux parents et de répondre à leurs questions:

" J'en ai gardé un touchant souvenir, car la correspondance qui se développa entre mes auditeurs et moi, me convainquit très vite que les fautes d'éducation commises par les parents, le sont beaucoup plus par ignorance que par faiblesse ou mauvaise volonté. Cette expérience accentua en moi la conviction que l'école devrait intensifier ses rapports avec les familles pour le plus grand bien des enfants, des parents et des éducateurs" (40).

Cette expérience, pour enrichissante qu'elle fut, marqua dès 1948, le début d'un conflit qui isola M. DOTRENS du reste des maîtres et l'entraîna à céder, en 1952, la direction de l'école du Mail à Monsieur BEGUIN. Nous en reparlerons plus loin.

L'autre exigence, que M. DOTRENS met au chapitre d'une éducation rénovée, concerne justement les relations de la famille avec les maîtres. Celles-ci doivent être fondées sur la confiance

(40) R. DOTRENS - L'Ecole expérimentale du Mail, 1971, c, p. 76.

mutuelle, et permettre aux parents d'être informés des méthodes de travail du maître, tout comme à l'instituteur de l'être des conditions de vie et d'éducation de l'enfant, cette information mutuelle ne pouvant que faciliter une action commune en faveur de l'enfant.

En outre, l'action morale de l'école ne peut s'exercer efficacement qu'avec le concours de la famille et en liaison avec elle.

En ce qui concerne l'école du Mail, M. DOTRENS avait demandé aux maîtres d'instaurer des relations suivies avec les parents. Certains reçurent les parents en groupe, d'autres organisèrent ce que nous appelons aujourd'hui des classes ouvertes, d'autres enfin allèrent se présenter au domicile des parents réticents ou indifférents, pour s'entretenir avec eux de leur enfant. A côté de ces contacts directs, il organisa, avec le concours de l'Institut des Sciences de l'Education, des débats-échanges sur des sujets intéressant l'éducation des enfants et ayant été suggérés par les parents.

Ici encore, on peut qualifier ses démarches de novatrices. En effet, la prise en compte du milieu familial par le milieu scolaire implique un changement d'attitude notoire de l'institution scolaire. Cela revient à considérer l'enfant dans la globalité de son vécu et à reconnaître que, pour lui, la famille et l'école n'existent pas comme réalités indépendantes. L'enfant n'est pas libéré de ses problèmes familiaux quand il est à l'école, pas plus qu'il n'est libéré de ses problèmes scolaires lorsqu'il rejoint sa famille; d'où la nécessité, si l'on centre la pédagogie sur l'enfant, de ne pas négliger le rôle de la famille et de maintenir la cohérence de ce système école/famille à vocation éducative, cohérence déterminante dans la construction de la personnalité, comme dans la mise en place de la sociabilité de l'enfant.

CHAPITRE II - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Ayant posé les bases pédagogiques nécessaires à la rénovation de l'enseignement et de l'éducation dans l'optique de son éducation normale, M. DOTRENS ne pouvait pas ne pas s'intéresser à la formation des enseignants. C'est en effet de leur préparation que relèvent, à son avis, les possibilités de changement durable.

I/ Historique

La Suisse est une Confédération de 25 cantons, souverains en matière d'instruction publique, notamment pour la préparation de ses maîtres. Si cette dernière est le plus souvent assurée par une école normale, le canton de Genève, lui, n'a jamais eu d'école normale. Pour devenir instituteur, il fallait passer la "maturité" - équivalent de notre baccalauréat - délivrée par la section pédagogique qui avait été créée en 1872 au Collège de Genève. Dans les deux classes supérieures, les candidats à l'enseignement recevaient des cours de pédagogie, et visitaient quelques classes. Pour les jeunes filles, une section semblable avait été ouverte en 1886 à l'école secondaire et supérieure.

Cette maturité pédagogique donnait le droit de se présenter au concours d'entrée en stage. Celui-ci, réussi, permettait d'être nommé stagiaire et de recevoir, pendant une année, un complément de formation pratique dans des classes d'application. C'est par ce régime que fut formé M. DOTRENS. En 1919, les instituteurs Genevois demandèrent la suppression de cette section, d'une part pour éviter la formation de maîtres qui

ne trouveraient pas de poste à la fin de leurs études, et, d'autre part, pour que soit institué un régime de formation qui fasse une part plus importante à la culture générale et professionnelle.

De 1922 à 1926, par suite d'une baisse des effectifs, aucun recrutement n'eut lieu. Ce n'est qu'en 1927 que le besoin se fit sentir de nouveau, ce qui posa aux autorités le problème de la formation des maîtres.

A cette époque, la fonction de Directeur de l'enseignement primaire était assurée par A. MALCHE, titulaire de la Chaire de Pédagogie à la Faculté des Lettres.

En 1927, ayant été élu membre du Gouvernement, il prit la direction du Département de l'instruction publique comme Conseiller d'Etat.

Cet homme, qui avait enseigné la pédagogie à M. DOTRENS, eut, nous l'avons déjà dit, une influence importante sur sa carrière, et sur l'histoire de la pédagogie en Suisse. Par son action, il permit la réalisation de nombreuses améliorations suggérées par E. CLAPAREDE, P. BOVET, puis M. DOTRENS. Ce dernier écrit :

" On comprend que cet homme aux idées "prospectives", et connaisseur particulièrement compétent des problèmes de l'école, ait immédiatement agi pour réaliser les idées qu'il avait défendues par la parole et par ses écrits pour rénover l'enseignement primaire et, en premier lieu, les études pédagogiques préparant aux fonctions d'instituteur" (41).

A. MALCHE confia à M. DOTRENS la mission d'organiser un nouveau système de formation des enseignants, système qui entra en vigueur en 1928, au moment de l'ouverture de l'école du Mail, et dont il convient d'abord de dégager les idées qui lui ont servi de fondement.

(41) R. DOTRENS - L'Ecole expérimentale du Mail, 1971, c, p. 10.

2/ Que doit être le futur maître ?

M. DOTRENS juge que le maître a des responsabilités très importantes et très nombreuses à remplir, ce qui fait que son métier tient plus d'une mission que d'une activité normale.

" Les conditions actuelles de la vie familiale et sociale ont transformé du tout au tout la mission de l'école primaire dans la société. L'instituteur se voit de plus en plus chargé de responsabilités qui incombait autrefois aux parents, et ses modes d'action sur ses élèves se modifient de façon lente mais continue par les apports de la psychologie génétique, de la sociologie de l'éducation, de moyens nouveaux pour instruire les élèves et d'autre part, par les influences de toute nature auxquelles ils sont soumis" (42).

Le nouveau maître doit être plus un éducateur qu'un enseignant. Il convient donc qu'il ait "la vocation" et de solides qualités pour pouvoir mener à bien sa mission à l'école primaire.

" L'école primaire est au seuil de toute culture; qu'on veuille bien le comprendre et en tirer les conséquences. De son esprit, de ses méthodes, de l'aide qu'elle apportera à chaque enfant, à la mesure de ses besoins et de ses capacités pour l'épanouir, dépendent l'évolution des destinées individuelles et, par elles, celle de la société de demain"(43).

Le premier problème de la formation est donc de rechercher des personnalités possédant les qualités humaines et intellectuelles que requiert l'exercice "d'une fonction délicate entre toutes". Fonction si délicate et importante que M. DOTRENS s'étonne que l'on

(42) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 231.

(43) R. DOTRENS - oc. p. 233.

ne demande pas à l'éducateur de prêter serment, comme le font les médecins.

Calquant sur le serment de Genève, version moderne du serment d'HIPPOCRATE, pour les médecins, il propose la version suivante pour les éducateurs :

" J'exercerai mes fonctions avec conscience et dignité; je verrai dans mes élèves, non pas des écoliers, mais des enfants, et n'oublierai jamais que, pour la part qui est la mienne, je suis responsable de leur destinée.
Je maintiendrai dans toute la mesure de mes moyens, l'honneur de la profession enseignante. Mes collègues seront mes amis. En collaboration avec eux, je m'efforcerai de rechercher l'amélioration constante des moyens que l'école met en oeuvre pour assurer la reconnaissance effective du droit à l'éducation, et de la justice sociale en éducation.
Je fais ces promesses, solennellement, librement, sur l'honneur" (44).

De ce serment, on peut tirer l'essentiel de ce que M. DOTRENS attend d'un instituteur :

- qu'il ait conscience de ses responsabilités, et qu'il les assume avec dignité, tout en étant convaincu de l'importance de sa mission au point d'engager son honneur devant la société,
- qu'il soit d'une haute qualité morale,
- qu'il soit éducateur avant d'être enseignant, car de son action éducatrice dépend la destinée de l'enfant avant celle de l'écolier.
- qu'il aime son métier et le fasse avec joie, amour, fierté, et honnêteté,
- qu'il travaille en collaboration, avec ses collègues pour faire progresser l'école dans la voie de l'égalité et de la justice sociale, autrement dit, qu'il soit altruiste et ouvert aux progrès.

(44) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 228.

Dès lors, trois exigences président à la formation des instituteurs pour que les buts de l'école primaire soient atteints :

- a) bien les choisir, c'est-à-dire, choisir d'abord des "éducateurs",
- b) Les former dans un esprit nouveau, pour qu'ils éduquent et instruisent en toute connaissance des faits,
- c) Donner à leur fonction la dignité équivalente à leurs responsabilités.

3/ Comment choisir les instituteurs ?

M. DOTRENS s'étonne que parents et autorités se satisfassent du mode de recrutement des instituteurs, qui consiste en une simple vérification de qualités intellectuelles.

Parallèlement, il remarque que, lorsqu'on critique l'instituteur, c'est toujours pour dénoncer une qualité de caractère qu'il n'a pas :

" Cette masse de qualités et de vertus que les instituteurs devraient posséder, et que la plupart d'entre eux possèdent à des degrés divers, expliquent les incompréhensions et les critiques de ceux qui les confondent avec les "Saints du Paradis" "(45).

Après avoir constaté que l'on sélectionnait des candidats, pour leur capacité à transmettre des connaissances, en s'étonnant ensuite qu'ils ne sachent pas s'imposer aux élèves, M. DOTRENS se prononce pour une sélection caractérologique des candidats à l'enseignement :

" Si le droit à l'éducation est imprescriptible pour tous les

(45) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 136.

enfants, le droit d'enseigner lui, doit être strictement limité afin de n'être accordé qu'à ceux dont les aptitudes, intelligence et caractère, leur permettront de faire face avec succès à leurs responsabilités" (46).

Mais il va encore plus loin, en pensant que l'éducateur doit être non seulement capable d'éduquer et d'instruire, mais encore "d'aider les enfants et les adolescents à surmonter leurs difficultés personnelles" (46). A cet effet, il demande que des tests de caractérologie soient administrés aux candidats par des spécialistes psychologues, tenus par le secret professionnel, tout comme le sont ceux qui font des contrôles médicaux. Mais, pour éviter toute suspicion quant au caractère sélectif de ces tests, M. DOTRENS précise bien que leur but n'est pas de choisir ceux qui seront admis dans la profession, mais de refuser ceux qui, manifestement, seraient de mauvais instituteurs. On ne les consulterait que pour confirmer les résultats obtenus lors des épreuves habituelles.

Pour lui, le choix est clair et précis. Il s'agit de détecter les candidats qui, de par leur équilibre, leurs qualités morales et intellectuelles, leur vocation, ont toutes les chances de remplir avec succès la fonction d'instituteur dans sa diversité. La caractérologie, bien que science nouvelle, jouit de toute sa confiance, et il voit dans les moyens objectifs qu'elle propose, une façon sûre de sélectionner avec succès des candidats. Il cite les travaux de Roger CRINER (47) qui, après avoir analysé le comportement d'instituteurs et d'institutrices, décèle parmi eux de 7% à 20 % de mal orientés, suivant les catégories examinées.

CRINER préconise ensuite, surtout pour les candidats recrutés sur leur seul titre de bachelier, que la sélection se fasse

(46) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 142.

(47) R. CRINER - Caractérologie des instituteurs - Paris, PUF, 1963. cité par R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, pp. 154-156.

à la suite d'un examen psycho-technique qui n'existe encore pas, mais qui pourrait être expérimenté en faisant passer aux candidats une série de "tests blancs", sans incidence sur le résultat du concours. Quelques années plus tard, les résultats de ceux-ci seraient examinés en fonction de la valeur révélée du candidat. Ils permettraient alors de mettre au point un examen psycho-technique complet, qui non seulement détecterait le bon éducateur mais encore permettrait de lui proposer une orientation meilleure et mieux adaptée à son caractère dans le cas d'un refus.

M. DOTRENS fait état de tests semblables qui, mis au point avec le concours de M. PAULI, et employés dans le canton de Neuchâtel, établissent avec précision si la personnalité du candidat est en rapport avec celle qu'exige sa future profession.

Toujours au nom de la diversité du métier d'enseignant, il se déclare hostile au recrutement précoce qui se fait vers 15- 16 ans, et tient à en élargir la base au niveau de ceux qui sortent du lycée après l'obtention de la maturité et de ceux qu'il appelle "les cas de vocation tardive".

Il juge important de recruter des candidats nombreux par la diversité de leurs intérêts et de leur formation antérieure pour élargir au maximum les possibilités offertes aux enfants par l'école. Il cite l'expérience de l'Angleterre, que la pénurie d'enseignants, par suite de la guerre, avait contrainte à faire appel en 1944 à de nouveaux enseignants. Ceux-ci avaient été recrutés à la suite d'entretiens devant des commissions, entretiens que l'on peut classer dans le cadre d'une sélection caractérologique. Cette expérience a démontré qu'on pouvait, parmi les hommes de 22 à 48 ans, venant de toutes les professions, trouver et former en une année de préparation intensive des maîtres aussi valables que ceux qu'on recrute par la voie normale. Elle a été si heureuse, que l'Angleterre a fait de ce recrutement des "mature students", l'un des moyens permanents de recrutement.

Ainsi, conclut M. DOTRENS, "la démonstration semble être faite de l'équivalence de trois voies différentes donnant accès aux études pédagogiques :

- l'entrée à l'école normale,
- Les études du second degré conduisant au baccalauréat,
- Une culture et des expériences professionnelles résultant de la participation à des activités diverses au sein de la collectivité" (48).

4/ Comment penser cette formation ?

a) Ecole Normale ou Université ?

Le premier problème qui se pose à M. DOTRENS, est celui de savoir s'il faut maintenir les écoles normales dans le cadre de l'enseignement secondaire, ou bien rattacher la formation des instituteurs à l'université.

Dans le premier cas, les instituteurs sont définitivement empêchés de poursuivre leurs études, car leur diplôme d'instituteur ne leur donne pas accès à l'université.

Dans le deuxième cas, le risque de récupérer en section pédagogique, des élèves qui ont échoué en médecine ou ailleurs, est grand; risque qui fait que l'on recrute des maîtres sans grande vocation et, par suite, de moindre efficacité.

Bien que penchant pour une formation universitaire, M. DOTRENS ne se prononce pas, pour autant, pour une suppression des écoles normales. Il cite le cas des écoles normales françaises qui ont trouvé une solution intermédiaire, en faisant passer à leurs élèves le baccalauréat, qui donne accès à l'enseignement primaire, tout comme à l'université.

(48) R. DOTRENS - Instituteurs hier, éducateurs demain, 1966, b, p. 189.

Cependant, il dénonce avec force l'orientation définitive des enfants rentrant à l'école normale à 15-16 ans, ainsi que l'obligation qui leur est faite de mener de front la culture générale de l'enseignement secondaire et la culture professionnelle qui relève, pour la plupart des disciplines, de l'université : psychologie, pédagogie expérimentale, pédagogie comparée et sociologie.

Il reconnaît que les écoles normales trouvent leur survie dans les avantages qu'elles offrent, à savoir :

- Du côté des parents, un recrutement plus largement populaire et un gagne-pain immédiat pour les enfants de souche modeste,
- Du côté des administrateurs, la création d'un esprit de corps et une formation harmonieuse de l'instituteur, qu'il est difficile de réaliser en université, notamment dans les disciplines artistiques.

Cependant, il suggère des dispositions pour en améliorer le fonctionnement et, par là même, le rendement :

Il conseille une organisation qui permettrait aux candidats des contacts plus nombreux et plus directs avec les écoles pour éviter que, à son entrée en service, l'instituteur n'ait pas à "réapprendre ce qu'il croyait savoir, quand ce n'est pas oublier ce qu'on lui a appris" (49), tant le divorce est grand entre le discours des professeurs d'école normale et les exigences du métier.

Pour cela, il pense qu'il faudrait :

- . en premier lieu : supprimer les classes d'application, parce qu'elles "constituent un milieu factice au point de vue pédagogique comme au point de vue administratif et social. Les exercices pratiques y sont fort insuffisants" (49).

(49) R. DOTRENS -Education et Démocratie, 1946, m, p. 212.

Les stages nécessaires intensifiés et individualisés doivent être accomplis dans "des classes ordinaires, des écoles primaires, classes expérimentales si possible, dirigées par du personnel sélectionné" (49).

M. DOTRENS condamne également la méthode qui fait de l'instituteur un observateur du maître d'application le temps d'une leçon modèle ou d'une démonstration. Il faut, selon lui, que le candidat apprenne à organiser le travail des élèves, et cela il ne le peut qu'en étant placé en stage prolongé auprès d'un bon maître.

. en second lieu, le directeur d'école normale ne devrait pas enseigner telle ou telle discipline scientifique ou littéraire, mais être plutôt l'inspecteur d'une grande école, pour s'informer des problèmes concrets que tout instituteur doit résoudre quotidiennement concernant l'administration scolaire, les relations avec la famille et les services para-scolaires. De même, chaque école normale devrait compter, parmi ses professeurs, un inspecteur de l'enseignement.

En outre, il faudrait permettre aux instituteurs d'interrompre leurs études pendant 6 mois au minimum, soit pour faire un voyage d'information dans un autre canton ou un autre pays, soit pour exercer une activité quelconque dans le secteur économique. Cela aurait pour conséquence de lui ouvrir les yeux sur certaines réalités sociales et humaines, d'enrichir sa pratique et de favoriser sa compréhension de l'enfant. Si l'on veut rapprocher l'école de la vie, il est absolument nécessaire de donner à l'instituteur cette ouverture sur le monde, durant sa formation.

" Il faut que les éducateurs retrouvent le sens de la vie qu'ils ont perdu, parce que toute leur existence se passe entre les quatre murs d'une classe et qu'un jour, sans transition, ils quittent le banc de l'élève pour s'asseoir au pupitre du maître en ignorant tout des difficultés et

(49) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, n, p. 212.

des conditions d'autrui "(50).

M. DOTRENS pense que l'instituteur doit être entraîné à considérer l'aspect social de sa fonction, ne serait-ce que pour mieux saisir l'incidence du facteur social sur la réussite scolaire d'un enfant. Sa conviction s'appuie d'ailleurs sur une étude qu'il a menée en 1920 sur les bons et mauvais élèves (51). Après avoir analysé minutieusement une soixantaine de cas, il parvient à cette conclusion :

" Il n'y a pas de mauvais élèves, il y a surtout des enfants malheureux : misère, alcoolisme, hérédité, inconduite, ménages irréguliers, parents divorcés ou ne s'entendant pas, etc..." (52).

Par ailleurs, il estime que le brevet d'instituteur devrait se passer une année au moins après la fin des études et dans une classe que le candidat aurait dirigé pendant un temps suffisant.

En outre, pour être titularisé, tout instituteur devrait présenter un travail de recherche organisé dans le cadre de son activité professionnelle car, pour M. DOTRENS, les maîtres doivent être entraînés à réfléchir sur les conditions de leur travail, de façon à prendre conscience de leurs difficultés et à chercher à améliorer leurs résultats.

Dans les cantons où existe une école normale au recrutement précoce, il est impératif de donner la possibilité d'enseigner à tous ceux qui, ayant obtenu une maturité, éprouveraient le désir de le faire, et cela même s'ils ont déjà exercé un autre métier.

(50) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 214.

(51) Les résultats de cette étude furent publiés dans "l'Intermédiaire des Educateurs" n° 77-80 - avril - Juillet 1920

(52) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 215.

Selon M. DOTRENS, ce serait une manière de "récupérer des éducateurs par vocation".

Autre nécessité dans la formation de l'instituteur, celle d'assurer, au moins une fois, la direction d'un camp de jeunesse ou d'une colonie de vacances, de façon à permettre au candidat d'observer des enfants dans un milieu différent de celui de l'école.

M. DOTRENS s'en réfère à BADEN - POWEL qui :

" le premier, a compris qu'on ne pouvait éduquer l'enfance qu'en vivant avec elle et non en régnant sur elle dans les classes ou ailleurs! Le créateur du scoutisme a montré que, si l'éducation voulait préparer à la vie, elle devait se dérouler dans la vie elle-même" (53).

Ce séjour serait donc profitable car, après avoir observé l'enfant sous son jour véritable, le maître trouverait plus aisément les moyens d'influencer son comportement, pour lui apprendre à se conduire. M. DOTRENS présente cette possibilité comme une solution au problème de l'intellectualisme et à celui de l'éducation intégrale.

Enfin, il suggère l'organisation d'un cycle d'études commun aux futurs maîtres primaires et aux futurs maîtres du secondaire, pour leur donner une information des plans d'études, des conditions de travail, des méthodes et des manuels et permettre, sinon une liaison, du moins une compréhension de leurs problèmes respectifs. Par contre, pour organiser la liaison entre les différents corps d'enseignants, M. DOTRENS estime qu'on aurait intérêt à faire débiter un maître primaire à l'école enfantine, et un professeur à l'école primaire de façon que chacun prenne conscience de la nature et des difficultés des collègues dont ils sous-estiment trop souvent la peine.

(53) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 217.

b) Nécessité d'une unité de la fonction enseignante -

C'est là une idée originale de M. DOTRENS que de préconiser l'unité de la fonction enseignante.

Soulignant le peu de considération que les pouvoirs publics et l'opinion accordent à l'école primaire et à ses maîtres, il conclut que cela tient au fait que ces derniers sont comparés aux professeurs :

" Les enseignants secondaires sont, en général, estimés car ils bénéficient de l'ignorance du public à l'endroit des disciplines qu'ils enseignent : être professeur de latin ou de physique, pose un homme, alors que tout un chacun se sent capable d'apprendre le B A BA, ou la multiplication par 4 à des enfants. La tradition ultra intellectualisée de l'enseignement à tous ses degrés en a décidé ainsi, et peu de gens sont à même de mesurer la somme de connaissances et de savoir faire qu'il faut posséder pour diriger une classe primaire" (54).

Or M. DOTRENS, citant les pays ayant institué une durée d'études égale pour les instituteurs et les professeurs, fait remarquer qu'il est plus facile de se spécialiser dans une seule matière que de se former à toutes, comme le métier de l'instituteur l'exige. De là, il tire la conséquence que le métier d'instituteur est bien plus lourd de responsabilités que celui de professeur.

En 1964, à la Conférence générale de l'U.N.E.S.C.O. qui se tint à Paris, il défendit publiquement l'idée d'une unité de la fonction enseignante en ces termes :

" Nous rétribuons les enseignants des divers degrés, en

(54) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 200.

fonction de la durée des études faites et des diplômes obtenus, sans tenir compte de la nature des responsabilités qu'assument les uns et les autres. J'espère ne choquer personne en comparant la responsabilité de l'institutrice qui apprend à lire à ses élèves, et surtout celle de l'instituteur de village qui, seul, dispense au cours des années, la totalité des connaissances et des techniques qui constituent la base de toute culture, à celle des maîtres du second degré. Ils enseignent à des adolescents des notions que, dans nombre de cas, ceux-ci pourraient acquérir par leurs propres moyens.

Les Bastilles, qui ont nom "Enseignement primaire" et "Enseignement secondaire" auront leur 14 Juillet lorsqu'on prendra enfin conscience qu'il n'y a pas un enseignement du premier degré et un enseignement du second degré impénétrables l'un à l'autre, mais une entreprise unique d'éducation, la plus importante, la plus essentielle dans tous les pays, entreprise qui doit avoir sa continuité, son harmonie, pour atteindre son objectif :"(55).

Cette même exigence était apparue dans le plan de la Commission LANGEVIN - WALLON (1964) : donner aux instituteurs, comme aux professeurs la même culture générale sanctionnée par une licence, et supprimer les catégories traditionnelles pour un classement fonctionnel basé sur le primat de l'éducation sur l'enseignement.

Partiellement réalisée à Genève, avec le passage de nombreux instituteurs dans le secondaire, et celui de plusieurs maîtresses d'école enfantine dans l'enseignement primaire, cette réforme ne peut valablement connaître le succès que si elle s'accompagne d'une revalorisation des salaires des instituteurs, ce qui,

(55) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 204.

selon M. DOTRENS, ne posera plus de problème le jour où instituteurs et professeurs auront la licence.

Ce problème avait déjà été abordé en 1954 par les experts de l'U.N.E.S.C.O. réunis à Hambourg, qui écrivaient :

" Dans tous nos pays, nous avons besoin, à tous les âges, d'éducateurs beaucoup plus que d'instructeurs. C'est pourquoi, il est désirable que l'on arrive à une péréquation des traitements. A examiner les choses sérieusement, sans idées préconçues, en hommes d'affaires, on pourrait affirmer que c'est le maître primaire qui devrait être le plus payé (...). Dans l'enseignement, on rétribue les gens d'après ce qu'ils savent, alors que, partout ailleurs on les rétribue d'après ce qu'ils savent faire ! Nous sommes là devant un problème de valeur. Ce que l'on doit considérer, avant tout, c'est la valeur humaine, sociale, de l'éducation où qu'elle soit distribuée, et non pas le genre de culture que l'éducateur peut donner. L'éducation, non l'instruction, doit avoir la primauté" (56).

En fait, cette réforme demandée ne passera jamais dans la réalité suisse, pas plus qu'en France, d'ailleurs. Même si l'on a revalorisé la fonction de l'instituteur, on est loin de la création d'un corps unique des enseignants.

c) Quels contenus prévoir pour cette formation ?

On attend de l'école primaire que, dès le début, elle mette en oeuvre les moyens propres à favoriser le développement de l'autonomie de la pensée chez des enfants très différents les uns des autres.

(56) Rapport de l'UNESCO, 1954, cité dans "Instituteurs hier, Educateurs demain" R. DOTRENS, 1956, b, p. 215.

Cette exigence conduit M. DOTRENS à penser une formation très poussée, surtout dans le domaine des sciences humaines, culture que les écoles normales et même les instituts à caractère universitaire, ne sont pas à même de dispenser, selon lui.

L'UNESCO s'est souvent penché sur ce problème de la formation et a essayé de mettre au point, avec le Bureau International du travail, une charte des enseignants fixant, sur le plan international, les modalités d'un statut de la fonction enseignante. Le document, mis au point en 1965, stipulait que tout programme devait comprendre essentiellement les éléments suivants :

- des études générales, visant à fournir une base appropriée à l'enseignement que le futur enseignant sera appelé à dispenser,
- des études spécialisées,
- de la pédagogie, y compris des notions de psychologie, de philosophie et de sociologie,
- des notions d'organisation scolaire,
- l'étude du statut juridique de l'enseignant,
- et une préparation à l'organisation et à la direction d'activités para scolaires.

Ces études devraient être organisées dans un cadre qui permette à l'élève d'élargir ses connaissances générales et d'approfondir sa culture personnelle, de développer ses facultés de compréhension et de sympathie objective pour autrui, en s'appuyant sur des principes de nature à favoriser la compréhension internationale, de bonnes relations entre les êtres humains, et à lui faire prendre conscience de ses responsabilités à l'égard de la société.

En outre, cette formation devrait s'acquérir dans une université ou dans un établissement de formation pédagogique de même niveau qu'une université.

Le contenu de formation pourrait varier dans une certaine

mesure selon les tâches que les enseignants sont appelés à exécuter suivant leur affectation (écoles techniques et professionnelles, établissements pour enfants déficients...)

La durée des études devrait, de préférence, ne pas être inférieure à trois ans, et la formation de tous les futurs enseignants gagnerait à se passer dans des établissements organiquement reliés entre eux ou géographiquement voisins. Les étudiants se révélant inaptes à la profession, ne devraient pas être autorisés à continuer leurs études. Enfin, il faudrait promouvoir les recherches sur la pédagogie et diverses matières, en dotant les établissements de formation de tous les moyens et installations nécessaires, permettant aux formateurs, comme aux élèves, d'entreprendre des recherches. Tous les formateurs devraient se tenir au courant des résultats des recherches menées dans le domaine qui les intéresse, et les faire connaître à leurs élèves.

Pour sa part, M. DOTRENS se déclare en parfaite communion d'idées avec Fernand HOTYAT, qui a établi en 1965 un programme de formation aux sciences de base, dont voici l'essentiel :

" Il s'agit de déterminer quelles sciences de base devront constituer le fondement d'une préparation didactique raisonnée, le socle solide sur lequel le maître peut concevoir son enseignement d'aujourd'hui, et le réédifier demain si les conditions techniques, économiques ou sociales changeant, de nouveaux programmes apparaissent en fonction d'objectifs rajeunis. Et il est important que nous soyons en garde contre cette corruption tronquée et truquée, consistant à donner par pincées, les bribes de ces sciences qui paraissent ériger sur le pavois, la pédagogie que l'on veut proposer. Il est capital que l'enseignement scientifique ne soit soumis à aucun dogme - même méthodologique -. Nous nous bornerons

à énoncer ces sciences de base, les arcs-boutants de cette science interdisciplines qu'est la pédagogie :

1. Un minimum de biologie générale et de physiologie humaine débouchant vers l'évolution physique et l'hygiène de l'enfant,
2. La psychologie générale et la psychologie pédagogique,
3. La psychologie de l'enfant : l'évolution génétique et l'étude des différences individuelles,
4. La méthodologie générale : les objectifs, la didactique de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'éducation, le contrôle objectif des résultats et la récupération des lacunes,
5. L'histoire des institutions d'enseignement et de quelques courants pédagogiques dans la trame d'une histoire de la civilisation, quelques systèmes contemporains d'enseignement dans les pays étrangers,
6. La sociologie et, plus spécialement la sociologie de l'éducation..." (57).

On voit que ce programme comporte, en plus de la charte élaborée par l'UNESCO, l'idée que l'enseignement doit progresser et se réédifier en fonction des progrès réalisés par les sciences et des exigences techniques et économiques.

Cette idée, issue du prospectivisme que nous avons étudié plus haut, est un fondement de la pensée éducative de M. DOTRENS. c'est pourquoi l'instituteur doit être formé dans cette perspective d'ouverture, due à l'évolution de son métier, pour éviter qu'il ne se cristallise dans des méthodes et des recettes issues de sa formation initiale.

La psychologie de l'enfant prend une place beaucoup plus

(57) F. HOTYAT - Au service de l'éducation, Paris, F.Nathan, Bruxelles: Editions Labor, 1965, cité par R. DOTRENS, Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 166.

importante dans le programme de formation retenu par M. DOTRENS, du fait même que la pédagogie doit se différencier suivant les élèves si l'on veut épanouir la personnalité de chacun. Il faut bien connaître l'enfant pour bien l'aider.

Se référant à son expérience personnelle, M. DOTRENS pense que la culture générale et professionnelle des "éducateurs de toutes catégories" pourrait s'inspirer du programme de la licence es-sciences sociales, mention éducation, de la Faculté des Sciences économiques et sociales de l'Université de Genève.

Cette licence comprend les disciplines suivantes : Histoire de la philosophie, Histoire générale, Economie politique, Economie sociale, Anthropologie, Linguistique générale, Histoire économique, Introduction au droit, Psychologie générale et Psychologie de l'enfant, Hygiène, Pédagogie générale, Histoire de la pédagogie, Géographie politique, statistique, Sociologie, Géographie économique, Pédagogie pratique.

Il ajoute à ce programme des sciences qui ont pris, depuis, une importance particulière par leur développement : La pédagogie expérimentale et la pédagogie comparée, auxquelles il adjoint une initiation à la caractérologie infantine car :

" La part de plus en plus grande que prendra le traitement éducatif individuel des écoliers, réclame du maître des connaissances et une technique d'approche indispensables à l'efficacité de son action" (58).

Il conseille également de repenser la culture générale sur la compréhension des problèmes actuels. Si l'on veut que les éducateurs préparent les enfants à la vie, il est indispensable de les préparer eux-mêmes à comprendre les réalités du monde actuel, à assimiler les connaissances nouvelles et à suivre l'évolution rapide des idées et des faits.

(58) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 168.

Pour ce qui est de l'apprentissage pédagogique, il pense qu'il devrait être centré sur la pratique de l'enseignement et la pédagogie expérimentale. Selon lui, il faut absolument éviter une formation qui ferait du maître un manoeuvre spécialisé dont la qualification professionnelle se maintiendrait au niveau des trucs et des procédés de métier. Seule l'initiation expérimentale peut sauver l'instituteur de la routine en lui inculquant, non pas une série de recettes, mais une façon de penser, de réfléchir sur sa pratique quotidienne, lui permettant ainsi d'améliorer ses conditions de travail. Cette initiation doit se faire dans des écoles expérimentales qui, de ce fait, doivent être plus nombreuses. Celles-ci mettraient au point, dans un esprit nouveau, des procédés de travail et des plans d'études qui rendraient possible cet épanouissement de la personnalité de l'enfant préconisé dans la déclaration des droits de l'enfance. Là, le futur maître prendrait conscience - en observant des maîtres chevronnés mener une classe et en participant lui-même à la vie de la classe, ainsi qu'aux recherches entreprises - que l'éducation doit primer sur l'instruction, si l'on veut vraiment remplir cet objectif.

De plus, ces écoles expérimentales travailleraient en liaison avec des chercheurs, ce qui permettrait à ces derniers de penser leur travail, plus en fonction des possibilités d'application au niveau de la pratique, et d'échapper ainsi au reproche qui leur est souvent fait d'être trop éloignés de la réalité quotidienne.

M. DOTRENS conclut ainsi :

" Formation intellectuelle, formation sociale, formation pratique, renouvelées, approfondies, dispensées avec un esprit nouveau donnant au futur enseignant, préalablement reconnu apte à sa fonction, le sentiment de sa valeur, tel est le programme d'une préparation professionnelle profondément renouvelée qui fera des instituteurs, un corps de premier plan"(59).

(59) R. DOTRENS - Instituteurs hier, éducateurs demain, 1966, b, p. 171.

Une formation approfondie ne peut dès lors se satisfaire de la formation accélérée donnée aux maîtres recrutés après le baccalauréat pour accomplir les remplacements du fait de la pénurie d'enseignants. M. DOTRENS s'élève avec force contre cette pratique, qui tend à se généraliser et a pour effet de stériliser l'instituteur, en ne lui offrant dès le début, que des modèles sclérosés.

Il constate que, à Genève, près de la moitié d'entre eux n'a pas reçu de formation et, par là même, contribue à maintenir l'école dans l'immobilisme. En 1966, le canton de Genève compte 57 % de personnel régulier, contre 93 % en 1950. En 1947, M. DOTRENS avait adressé une lettre à ses supérieurs, les informant de la forte diminution du nombre des candidats aux études pédagogiques, ce à quoi on lui avait répondu qu'il était trop pessimiste.

d) Nécessité d'un perfectionnement des maîtres

Mais, s'il est impératif pour lui de bien choisir les enseignants et de bien les former, il faut encore prévoir ce qu'il appelle "le perfectionnement en cours de carrière", que l'on a intitulé depuis 1968 "formation continue", et qui est une conséquence du prospectivisme scolaire.

Dans toutes les activités professionnelles, l'obligation est faite à ceux qui les exercent de se tenir au courant des progrès survenus dans les techniques, les outils, les matières et les méthodes de production affectant leur spécialité et les obligeant à modifier constamment leurs habitudes de travail.

Pour M. DOTRENS "la fonction enseignante ne peut échapper à cette loi du progrès" (60). Il n'est plus admissible que l'on

(60) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 174.

puisse, toute une carrière, se satisfaire de ce que l'on a appris à l'école normale ou à l'université à moins de dévaloriser sa fonction. Il appelle les maîtres en exercice à réagir, à prendre conscience de leurs responsabilités et à y faire face en s'informant et en s'adaptant.

" Le conformisme actuel devient faute professionnelle grave devant les problèmes dont les solutions s'esquissent déjà" (61)

Cette solution, M. DOTRENS la situe dans un premier temps, au niveau de la recherche. Il écrit :

" La préparation à sa tâche n'est donc jamais achevée, sa propre adaptation toujours remise en question. Pour lui, le temps des loisirs, celui de la récréation, est, en fait, celui de la récréation constante de ses qualifications d'éducateur. Comme pour tous ses semblables, il est entré dans l'ère de l'éducation permanente, de l'effort constant pour élargir sa culture, maintenir son esprit de curiosité, sa capacité de réflexion et de jugement, sa participation à cette activité qui prend, de nos jours, l'importance capitale que l'on sait : la recherche" (61).

Pour lui, tout enseignant devrait être un chercheur ou, du moins, participer à des recherches, pour devenir un homme qui se pose des problèmes et sait tirer parti des solutions trouvées par d'autres ou par lui-même, tout comme les médecins qui ont leurs colloques, leurs semaines d'information, et les entreprises qui ont des centres de recyclage pour leurs cadres. Il est nécessaire que les autorités proposent et mettent au point un système de perfectionnement semblable pour les maîtres.

Celui-ci aurait deux objectifs :

(61) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 177.

- d'abord, assurer les progrès de l'enseignement et de l'éducation par des maîtres plus qualifiés,
- ensuite, offrir aux recyclés des possibilités de passer dans un cadre supérieur.

Les moyens à mettre en oeuvre sont à penser différemment, suivant que le maître a le désir de se tenir au courant des progrès de la science en général et des nouvelles techniques, ou bien celui d'améliorer ses méthodes d'enseignement à la lumière des recherches actuelles. M. DOTTRENS envisage :

" des cours réguliers, donnés pendant les vacances, ou par correspondance, des communautés de travail, des cercles et groupes d'études, des séminaires, des réunions de travail, des cycles de conférences, des stages, des échanges d'expériences, des démonstrations, l'organisation de voyages, des bibliothèques, des revues pédagogiques, des centres de documentation pédagogique, etc..."(62).

Il cite la Yougoslavie, dont les autorités organisent des cours de perfectionnement en période scolaire. En 1965, le canton de Genève mit au point des séjours de réflexion à la montagne, réunissant des instituteurs du primaire à qui on allait confier les classes du cycle d'orientation avec des professeurs du secondaire. Si cette initiative des autorités plut à M. DOTTRENS, il accorda tout de même une nette préférence à la formule qui fait de l'instituteur, son propre formateur, ainsi qu'il le dit:

" Les actions officielles sont excellentes et devraient être multipliées, mais, psychologiquement, elles n'ont pas la valeur ni l'attrait de celles que mettent en oeuvre les intéressés eux-mêmes, conscients, collectivement et individuellement, de conserver leur fraîcheur d'esprit, de

(62) R. DOTTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 179.

nourrir leur appétit de savoir et leur enthousiasme, de vouloir améliorer l'efficacité de leur action sur leurs élèves. En étant les agents de leur propre perfectionnement professionnel, les instituteurs contribuent directement à la revalorisation de la fonction enseignante" (63).

Cette question du perfectionnement des instituteurs avait été mise à l'ordre du jour de la 25ème Conférence internationale de l'instruction publique, en 1962. Les ministres des différents pays présents avaient mis au point un document dans lequel ils soulignaient la nécessité :

- d'organiser systématiquement le perfectionnement des maîtres en association avec les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs et les professeurs formateurs, pour permettre aux instituteurs d'élargir et d'approfondir leur culture générale, tout en se familiarisant avec de nouvelles méthodes et techniques d'enseignement,

- de donner aux maîtres qui désirent continuer des études pour accéder à des fonctions supérieures, la possibilité de concilier leurs études complémentaires avec les exigences du travail scolaire ordinaire,

- de diffuser largement les ouvrages et revues de caractère pédagogique et culturel,

- de reconnaître la compétence accrue des maîtres ayant suivi un perfectionnement en leur facilitant l'accès à des postes correspondant à leur niveau, et en tenant compte de leur revalorisation pour les promotions,

- de favoriser les voyages d'études par groupes ou individuellement, dans le pays ou à l'étranger.

(63) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 180.

En 1965, les experts réunis à l'UNESCO pour mettre au point le projet de statuts de la condition enseignante, réaffirmaient ces principes en ajoutant qu'il faudrait :

- encourager la création de centres régionaux de consultation pour les enseignants qui désireraient obtenir des avis sur les problèmes pédagogiques et techniques,

- offrir aux enseignants une gamme très diversifiée de cours de perfectionnement.

Sur ce plan, M. DOTRENS a été un précurseur car, dès 1917, il s'est inscrit aux cours du soir pour compléter sa formation et, chaque été, il profitait de ses vacances pour partir en voyage et aller voir fonctionner les écoles nouvelles dans les autres pays. C'est ainsi qu'il est allé en Allemagne, en Angleterre, en Belgique, en France, en Autriche.

Dans les années 60, le perfectionnement des maîtres était un problème d'actualité. Il trouvera, en ce qui concerne la France, une solution en 1968, au moment de la révolte estudiantine et de la mise en place de la formation permanente.

Son origine est à rechercher dans le prospectivisme scolaire, qui a montré que l'efficacité du système scolaire résidait dans ses possibilités d'adaptation aux transformations de la société. Pour sa part, M. DOTRENS n'a pas cessé de "prêcher" la nécessité du changement et, dès 1931, dans sa thèse, il soulignait l'obligation, pour les autorités scolaires, de tenir les maîtres au courant des transformations et des nouveautés de leur métier pour éviter qu'ils ne se sclérosent.

Il cite la pensée de RAILLON qui recouvre parfaitement la sienne dans ce domaine :

" L'éducateur est un homme en marche. Plus que tout autre il a le devoir d'être de son temps et même en avance sur son

temps : Ne prépare-t-il pas à la vie, des êtres qui vivront encore dans cinquante ans ?

Mais on ne prépare pas l'avenir à coups de chimères. Aucun des problèmes d'aujourd'hui ne saurait lui être étranger. Si l'avenir immédiat est aux mains des politiques, l'avenir véritable est entre les mains des éducateurs" (64).

Nommé Directeur des études pédagogiques en 1928, M. DOTRENS sera chargé de mettre en place un nouveau plan de formation des enseignants, qui entrera en vigueur cette même année.

5/ Le plan de formation de R. DOTRENS

Ce plan fut étudié à partir des trois idées principales de M. DOTRENS, au sujet de la formation :

- D'abord, tout mettre en place pour vérifier les aptitudes personnelles des candidats, avant de leur faire entreprendre des études professionnelles,
- Ensuite, assurer aux futurs instituteurs une solide préparation théorique et pratique en pédagogie et en psychologie,
- En dernier lieu, favoriser la revalorisation de la fonction.

Cette sélection des enseignants par la prise en compte des facteurs caractérogiques, fut une novation considérable, et bon nombre de parents, dont les enfants avaient été déclarés inaptes à l'enseignement malgré leur bonne intelligence, eurent de la peine à comprendre qu'il y a une grande différence entre les aptitudes intellectuelles et les aptitudes pédagogiques :

" Nous avons donc cherché un moyen de sélectionner au départ et en cours d'études, d'après les aptitudes et les qualités, et non pas d'après les connaissances seulement, en éliminant

(64) L. RAILLON - Education de plein vent, Paris, Editions Téqui, 1952, cité par R. DOTRENS dans Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 185

les candidats dont les dispositions caractérielles ou les insuffisances nous paraissaient incompatibles avec le traitement des enfants" (65).

Le régime mis au point comprenait 3 années.

- . La première année était celle de la vérification des aptitudes,
- . La deuxième année était une année d'études théoriques de psychologie et de pédagogie à l'Institut des sciences de l'éducation, et à la Faculté des Lettres,
- . La troisième année, enfin, était une année de formation professionnelle.

La sélection initiale se faisait après l'obtention de la maturité ou du baccalauréat, quel que soit son type, par un concours d'entrée en stage. Celui-ci, qui permettait d'opérer un premier tri, était composé de deux séries d'épreuves.

- La première amenait à vérifier les connaissances et aptitudes du candidat, dans les domaines suivants :
 - . connaissance pratique de la langue française, nécessité de savoir s'exprimer correctement en utilisant un vocabulaire précis et étendu,
 - . Education physique,
 - . musique et chant,
 - . dessin,
- La seconde épreuve consistait en un contrôle des aptitudes pédagogiques. Le candidat devait expliquer un problème ou raconter une histoire, devant une classe. Ce n'était pas la technique de la leçon qui était jugée, mais l'attitude générale du candidat face aux enfants et à leurs réactions.

(65) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 84.

Les candidats qui avaient réussi ce concours, étaient admis à recevoir une formation technique.

Au cours de la première année, les élèves instituteurs étaient placés pendant trois semaines chez de bons maîtres

" pour y apprendre ce que l'on doit toujours faire dans une classe, et ce qui n'est pas admis : respect de l'horaire, préparation du travail, ordre et discipline, etc...

Mais, par contre : ne pas frapper les enfants, ne pas faire de politique ou du prosélytisme religieux, ne pas employer un langage incorrect, etc..."(66).

Ensuite, ils assuraient des suppléances et des remplacements. M. DOTRENS allait les visiter tous les matins, sans les prévenir, et, après dix minutes, une heure ou, parfois une matinée d'observation, il leur prodiguait des conseils. Chaque semaine, au cours d'un séminaire, il discutait avec eux des constatations qu'il avait pu faire.

Quand un candidat lui posait un problème, il le confiait à un autre inspecteur, afin de discuter avec lui de ses capacités. Il arrivait même qu'un troisième expert soit appelé. Si les trois experts s'accordaient pour reconnaître les insuffisances et l'incapacité du candidat, celui-ci était licencié.

Bien que très critiqué pour ce mode de sélection, M. DOTRENS n'en demeura pas moins convaincu de son efficacité, et il persévéra dans cette voie, qui faisait de la première année une année de vérification des aptitudes. Evoquant ceux qu'il avait licenciés, il écrivit pour se justifier:

" Ce n'est pas sans contentement intérieur qu'il m'est arrivé d'en rencontrer, des années plus tard, venant au-devant de

(66) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 85.

moi, la main tendue : "Ah! Monsieur, quel service vous m'avez rendu en m'obligeant à partir, je vous en serai toujours reconnaissant! " On peut avoir une réputation de croquemitaine et se sentir la conscience à l'aise face aux responsabilités qui nous incombent et à la critique médisante de ceux qui rejettent sur autrui leurs propres défaillances! " (67).

Au cours de la deuxième année, les candidats suivaient des cours de psychologie générale et génétique, à l'Institut des sciences de l'éducation, et participaient à des recherches de pédagogie expérimentale. Ils suivaient aussi des cours de stylistique, d'élocution, de dessin, de gymnastique, de travaux manuels et un cours d'entraînement aux méthodes d'éducation active C E M E A. Au terme de cette année de formation théorique, ils se présentaient aux épreuves du certificat propédeutique de l'Institut.

La troisième année se passait à l'école expérimentale du Mail. Cette école, que M. DOTRENS créa et dirigea pendant 25 ans, n'était pas seulement une école d'application, mais une école expérimentale, dans laquelle les maîtres s'imposaient un effort pour améliorer les méthodes et les procédés d'enseignement. Cette troisième année comprenait 18 semaines de cours et 18 semaines de stage, qui alternaient de 6 semaines en 6 semaines.

- Les périodes de cours comportaient l'étude du programme d'enseignement, et la méthodologie des diverses disciplines. Pour éviter la coupure entre ce que l'on apprendait à l'école normale ou à l'université, et le travail effectif dans les classes, les professeurs de méthodologie étaient des inspecteurs.

(67) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 87.

- Les périodes de stage consistaient en 2 séjours de 3 semaines, dans des classes différentes.

M. DOTRENS, laissant la liberté aux enseignants d'organiser ces séjours suivant leur personnalité, prévenait les candidats que les méthodes employées étaient très différentes, et qu'ils auraient à s'y adapter. Une partie des stages avait lieu dans les classes expérimentales et, là encore, il mettait en garde les candidats pour les inciter à réfléchir et à observer plutôt qu'à juger hâtivement. A l'issue de ses stages, les maîtres rédigeaient un rapport sur le travail et le comportement des candidats. Ce rapport était ensuite communiqué aux stagiaires pour qu'ils en prennent connaissance.

A la fin de l'année, les élèves instituteurs passaient le Brevet d'Enseignement. Celui-ci consistait en la tenue d'une classe, durant une matinée, le candidat ayant pris cette classe en responsabilité, une semaine auparavant.

Après la réussite à ce brevet, ils étaient nommés instituteurs, et mis à la disposition de la Direction de l'enseignement primaire.

Dans les deux années qui suivaient, ils devaient faire un travail de recherche, dont le sujet était laissé à leur libre choix. Ces recherches, à caractère pédagogique, devaient les inciter à réfléchir sur leur pratique et à contribuer au progrès de la pédagogie, d'autant plus que les sujets étaient de nature à les intéresser tous, comme en témoignent les quelques titres suivants : Contribution à l'étude du participe passé, les mots croisés au service de l'enseignement, les tests d'orthographe, recherche de documents sur l'histoire de Genève ou l'influence de la TSF sur les enfants qui ont un appareil à domicile.

Pendant les trois années de formation, les candidats étaient rétribués par l'Etat, à condition de demeurer ensuite au moins 3 ans à son service.

Le régime de formation en vigueur à Genève a gardé cette structure, même si, au cours des années, il a subi quelques légères modifications. En particulier, vu la pénurie des candidats, le concours d'entrée en stage a été supprimé, mais le mode de sélection est resté le même. De plus, les professeurs de méthodologie ne sont plus des inspecteurs, ce que M. DOTRENS déplore.

Pendant de nombreuses années, il fut à la fois Directeur des Etudes pédagogiques, c'est-à-dire responsable de la formation des instituteurs, Directeur de l'école expérimentale, Professeur de pédagogie à l'université, et Co-directeur de l'Institut des Sciences de l'Education. Il put ainsi assurer une liaison suivie entre le Département de l'instruction publique, la direction de l'enseignement primaire, l'université et l'Institut, liaison qui contribua beaucoup au succès de ses recherches et de ses entreprises.

Il nous faut remarquer que ce système, appliqué à Genève dès 1928, n'est pas sans rappeler notre régime de formation en trois ans, entré en vigueur en 1979. La première année est également une période pendant laquelle les formateurs vérifient les aptitudes pédagogiques des candidats. Ces derniers restent libres, à l'issue de cette année, de donner leur démission, tout comme les formateurs peuvent les radier pour inaptitude.

Par contre, les études théoriques et les stages pratiques, sanctionnés par des unités de formation, sont menés parallèlement, ce qui donne une surcharge de travail à l'élève maître, et l'empêche de prendre conscience de la réalité d'une classe dans sa globalité. Il est amené à ne plus considérer son séjour dans une classe que par rapport à l'unité de formation spécialisée qu'il doit passer durant ce stage.

Cette conception de la formation, bien qu'approuvée par tous les enseignants, a beaucoup perdu de sa cohérence au niveau de la réalisation pratique. Notons encore que la liaison prévue

avec l'Université n'est hélas pas prévue en relation avec les sciences de l'éducation et que la formation théorique en psychologie est très insuffisante.

Il est admirable que M. DOTRENS ait pu concilier ses idées avec la réalité, en concevant un plan de formation, qu'il eut tout loisir d'expérimenter pendant 25 ans. Néanmoins, il faut reconnaître qu'il doit être plus facile d'entreprendre et de mener un projet à l'échelon d'un canton qu'à celui d'un plus vaste pays, surtout en cumulant des fonctions clés, comme ce fut son cas. Cela laisse à penser que, ailleurs aussi, une décentralisation de l'enseignement, tant au plan de l'organisation administrative, que pédagogique, aurait sans doute des chances de réussite, car elle tiendrait mieux compte des réalités locales.

CHAPITRE III - REORGANISATION ADMINISTRATIVE DE L'ECOLE

Il ne suffit pas de repenser l'organisation pédagogique de l'Ecole pour la rénover. Encore faut-il revoir l'organisation administrative qui, par son poids, a une influence capitale dans le déroulement du processus de changement.

M. DOTRENS, qui l'avait pressenti au moment de son voyage d'études en Autriche, devait se pencher très tôt sur ce problème. Ce fut l'objet de sa thèse de Doctorat, qu'il intitula :

" Le Problème de l'inspection, et l'éducation Nouvelle" qu'il soutint en 1931.

I/ L'école en Suisse et à Genève

Avant d'exposer ses idées, il nous faut expliquer comment fonctionne l'école au moment où il en entreprend la critique.

En Suisse, nous l'avons vu, les cantons sont souverains en matière d'instruction publique et doivent obéir à l'article 27 de la Constitution Fédérale qui stipule :

" Les Cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite.
Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient

à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyances;

La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations..."

Les cantons gardent toute liberté pour appliquer ce texte selon leur propre conception. C'est pourquoi le problème des relations entre l'école et l'Eglise s'est réglé sans trop de heurts en Suisse. C'est aussi ce qui explique que la diversité des systèmes que l'on y trouve soit si grande. On passe de l'école laïque, au sens français du mot, à l'école confessionnelle d'Etat et, en ce qui concerne le contrôle, de l'existence de l'inspection à l'absence totale de tout système de contrôle. M. DOTRENS écrit :

" Cette adaptation de l'école aux milieux restreints que constituent les cantons et à leurs tendances spirituelles, donne satisfaction (...). Les écoles suisses travaillent sous le signe de la tolérance, de la compréhension et de l'émulation"(68).

A Genève, c'est le "directeur d'écoles" qui exerce la surveillance et l'inspection. Cette organisation, qui existe depuis 1924, a été adoptée (après une expérience de cinq ans), à la suite de la suppression des examens annuels dans les écoles primaires. Elle donne pleins pouvoirs au directeur d'écoles qui doit assurer un contrôle permanent, et concourir aux progrès des méthodes dans l'enseignement sur un secteur de 40 à 50 classes. Le directeur d'écoles remplit à la fois les fonctions d'inspecteur, de directeur tel qu'on l'entend en France, et celles qui reviennent aux commissions locales de surveillance. Il représente l'Ecole devant les familles et les autorités municipales; et porte la

(68) R. DOTRENS - Instituteurs hier, Educateurs demain, 1966, b, p. 38.

responsabilité de tout ce qui touche à l'enseignement et à l'éducation, dans les écoles placées sous son contrôle. Chaque année il répartit les élèves dans les classes, et leur fait passer les examens. Il s'occupe des oeuvres de protection de l'enfance et veille à ce que les maîtres donnent aux enfants les meilleures chances de développement intellectuel, physique et moral. Le directeur d'écoles est placé sous l'autorité du Directeur de l'enseignement primaire, dépendant lui-même du conseiller d'Etat, chargé du Département de l'instruction publique.

M. DOTRENS sera nommé Directeur d'écoles, chargé d'inspection, en 1921, et il le restera jusqu'en 1952.

2/ Qui doit contrôler les écoles ?

Pour fixer les cadres administratifs de l'école, M. DOTRENS commence par replacer l'éducation par rapport aux forces qui, dans la société, encadrent l'école.

- En premier lieu, il y a l'Etat.

Pour M. DOTRENS, il ne fait aucun doute qu'il doit intervenir dans l'éducation, comme dans toutes les entreprises d'intérêt général, à savoir l'hygiène publique, ou les assurances sociales.

Cette intervention s'accompagne d'ailleurs toujours du développement de celles-ci, et elle est motivée par le fait que la famille ne peut plus s'occuper de l'instruction comme au temps où la division du travail était sommaire.

- Quant à l'Eglise, elle n'est plus représentative de la conscience collective et, de ce fait, son rôle ne peut être que secondaire, par rapport à celui de l'Etat qui est devenu "le pouvoir social supérieur".

L'Eglise n'étant plus au centre de la vie publique, l'école ne doit plus se préoccuper de la formation religieuse, qui relève alors de la famille, et des milieux confessionnels. Son seul devoir est :

" d'instruire et d'éduquer les enfants de parents dont les conceptions philosophiques ou religieuses sont bien différentes, sans que l'un quelconque d'entre eux ait à souffrir dans les convictions qui lui sont inculquées" (69).

M. DOTRENS se prononce donc pour une école publique, neutre, ayant une fonction sociale bien définie, celle de permettre l'intégration de chaque individu dans le milieu social "général". Il s'oppose ainsi à l'école privée qui subordonne la formation de l'individu aux intérêts d'un seul groupe particulier.

Par contre, l'Etat doit s'occuper de l'éducation, car il est le pouvoir social le plus important, ce qui sous-entend qu'il a des devoirs envers la société, devoirs que M. DOTRENS précise ainsi :

" Ce qui est normal, c'est que l'état garantisse à chacun le libre développement de ses aptitudes. Le droit de l'état résulte du devoir qu'il a de favoriser dans chaque individu l'épanouissement de sa personnalité, et, dans la société, la formation de la conscience collective en vue de la coopération et de la solidarité. Cela implique de sa part, non pas nécessairement la direction, mais le contrôle de l'éducation, tant publique que privée, familiale ou confessionnelle" (70).

Ce qui signifie en clair que M. DOTRENS fait passer l'intérêt général avant l'intérêt particulier, et qu'il pense que l'état a

(69) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 77.

(70) R. DOTRENS - oc. p. 78.

le droit de regard sur tout ce qui est éducation dans la mesure où il remplit ses devoirs vis-à-vis de l'individu et de la collectivité. Il découle de cela que cette souveraineté ne peut être le fait que d'une société démocratique. Et, à partir du moment où l'Etat demande à chacun de connaître la loi et de l'appliquer, "il doit fournir au futur citoyen les moyens de la connaître mieux, de devenir capable d'être législateur à son tour" (71).

Il y a donc nécessité sociale à ce que les individus soient éduqués et instruits;

. éduqués, pour que la démocratie progresse,

. instruits, pour qu'ils puissent connaître leurs droits et leurs devoirs car, pour M. DOTRENS, on n'atteindra le bonheur que lorsque chacun aura une conscience très claire de ses devoirs, comme de ses droits.

Dès lors, l'Etat doit veiller à ce que le service d'éducation fonctionne bien d'où la légitimité du "contrôle social", dont il reste à définir la nature, car il ne peut s'agir d'un contrôle autoritaire, étant donné que "l'éducation normale" est une éducation libérale. C'est pourquoi M. DOTRENS a choisi d'étudier dans sa thèse ce que doit être un contrôle social et pédagogique dans un état démocratique, dont l'éducation est de type libéral. Les problèmes de la hiérarchie et de l'autorité se trouvent posés d'emblée.

Selon M. DOTRENS, la démocratie ne peut supprimer la hiérarchie et l'autorité, car ce serait créer l'anarchie dans la société, mais elle doit substituer à l'arbitraire d'un pouvoir autoritaire un pouvoir basé sur la compétence. A l'ancienne hiérarchie, il préfère la hiérarchie fonctionnelle dans laquelle l'individu tient son autorité, de sa compétence reconnue par la société.

(71) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 79.

Dès lors, il se prononce pour la suppression des directeurs d'écoles, qui sont le plus souvent des instituteurs chargés de classe, n'ayant aucune fonction spéciale pour assurer la fonction de direction et qui, de plus, ont une tendance reconnue à l'autoritarisme et à l'expansion de leurs prérogatives. Ce rôle de surveillance et de contrôle doit revenir à l'inspecteur qui, pour bien l'exercer, doit voir son champ d'action se réduire. M. DOTRENS pense qu'un inspecteur ne devrait pas avoir la charge de plus de 50 classes pour remplir efficacement sa fonction.

De même que les directeurs, les commissions scolaires locales doivent être supprimées pour le même motif : l'absence de compétence :

" Nous considérons comme une erreur profonde et une tradition funeste, au point de vue éducatif et social, le maintien d'un système de contrôle dans lequel les maîtres voient leur activité pédagogique jugée par des notables dont les bonnes intentions ne sauraient tenir lieu de connaissances techniques" (72). En outre, remarque-t-il, elles se montrent très conservatrices et favorisent le traditionalisme dans l'école aux dépens de son adaptation progressive.

Enfin, il substitue au terme "inspecteur" qui privilégie le contrôle dans sa forme policière et subordonne l'éducateur à son supérieur hiérarchique, celui de "conseiller scolaire", utilisé en Allemagne, qui fait du contrôle un rouage important du progrès.

" Le titre d'inspecteur nous paraît correspondre à une conception de la fonction qui est dépassée aujourd'hui; il est la cause d'une certaine méfiance qui se manifeste à l'égard de ceux qui le portent, quelles que soient leur bienveillance et leur activité. On inspecte des soldats

(72) R. DOTRENS - Le Problème de l'inspection, 1931, a, p. 99.

dont la fonction est l'obéissance absolue, on n'inspecte pas des éducateurs." (73).

Ce sont donc des principes de libéralisme et de compétence, sur lesquels M. DOTRENS entend s'appuyer pour élaborer son projet d'organisation administrative.

Si l'intervention de l'état dans l'école lui paraît légitime, celle de la famille aussi, sans conteste. Bien que celle-ci n'ait pas toujours éprouvé le besoin de participer à "l'oeuvre d'éducation scolaire" et que les rapports qu'elle a entretenus avec le maître, se situaient le plus souvent à l'occasion d'un acte d'indiscipline ou d'un travail insuffisant, son rôle n'en est pas moins à repenser, de façon à coordonner les forces éducatives.

Ainsi M. DOTRENS dénonce-t-il l'existence des délégations cantonales et des commissions scolaires locales, dont les membres sont élus par des partis politiques ou les pouvoirs publics, et non pas par les familles :

" Ils sont toujours tentés de faire acte d'autorité là où la loi ne leur donne qu'un pouvoir de constatation" (74) écrira-t-il.

Il critique également les groupements de parents qui se sont constitués librement, non pour aider l'école et collaborer avec elle, mais pour la combattre à cause de sa neutralité confessionnelle. Il constate que la famille demande toujours plus à l'école et oublie ses propres devoirs envers l'enfant, ce qui entraîne un manque de coordination préjudiciable à l'enfant. C'est pour cette raison que M. DOTRENS pense que l'école n'a pas besoin d'un contrôle des parents.

Par contre, il réclame leur collaboration effective à

(73) R. DOTRENS - Le Problème de l'inspection, 1931, a, p. 141.

(74) R. DOTRENS - oc. p. 113.

l'oeuvre d'éducation, collaboration comprise comme compréhension et aide réciproques. Il ne s'agit pas de s'affronter, mais de collaborer en vue d'une coordination des efforts de l'oeuvre éducative. Il cite, comme un exemple à suivre, l'expérience de l'Autriche qui, à l'initiative du sous secrétaire d'état à l'instruction publique : M. Otto GLÖCKEL, avait défini, dans une circulaire, les conditions d'une action commune de la famille et de l'école. L'objectif principal étant de permettre l'élaboration d'un climat de confiance entre les deux, il avait recommandé aux instituteurs d'augmenter le nombre des heures consacrées à la réception des parents, d'organiser des réunions régulières entre parents et maîtres pour discuter de questions d'enseignement et d'éducation, de créer des comités de parents dans les écoles, de fonder des groupements libres dans le but de renforcer les relations de confiance au cours d'excursions, de réunions, de soirées, de poursuivre certains buts sociaux-éducatifs et de constituer des bibliothèques sous forme de coopératives.

Dans les comités qui se créèrent par la suite, il n'était pas question, au cours des réunions, de parler de politique, de religion ou de critiquer le travail des maîtres :

" Le but unique (il est suffisamment élevé pour être considéré lui seul), c'est de rechercher comment les parents peuvent faciliter l'activité pédagogique et éducative des maîtres, et ceux-ci, à leur tour, aider les parents dans la tâche difficile qu'ils ont d'élever leurs enfants" (74).

De même, à Hambourg où la surveillance de l'école incom-
bait au conseil des parents et au conseil des maîtres, les délégués des parents avaient un droit de surveillance interne, mais non de contrôle sur le travail des maîtres. Ils étaient particulière-
ment chargés de veiller au contrôle de la fréquentation scolaire,

(74) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 113.

aux questions d'hygiène scolaire, comme familiale, au travail des mineurs, etc...

Mais un tel progrès, qui fait de l'école "une école solidariste, comme l'a dit A. FERRIERE, ne peut être réalisé tout de suite. Il faut le préparer. Partout où l'Education Nouvelle se réalise, remarque M. DOTRENS, les relations entre la famille et l'école naissent et se développent au profit de l'enfant. Mais cet effort doit d'abord être fait par l'instituteur. C'est à lui de prendre conscience de ses responsabilités vis-à-vis de l'enfant et de la société, de sortir de sa tour d'ivoire et, après avoir gagné la confiance des parents, d'expliquer la complexité des problèmes posés par leur mission d'éducation et d'instruction.

C'est alors que la famille prend, à son tour, conscience de ses devoirs envers l'instituteur et du rôle social que l'école joue. Il s'agit, écrit M. DOTRENS, " de faire de l'école et de la famille, une force unique au service de l'enfant" (75), seulement après qu'un climat de solidarité et de confiance se soit instauré au niveau des relations personnelles et dans le cadre de la classe. M. DOTRENS situe la participation effective des parents à la vie scolaire, au moyen de leçons données par des parents aux enfants, visites dans les classes pour assister aux leçons, expositions scolaires etc...

Alors, sera réalisé "le contrôle normal du milieu social, lequel ne portera préjudice ni au droit des éduqués, ni à celui des éducateurs" (75).

(75) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 121.

3/ L'organisation de la nouvelle école

Comme le taylorisme, qui avait servi de base à une réorganisation des programmes, le "fayolisme" va permettre à M. DOTRENS de ré-organiser l'activité de l'entreprise école. Il n'est pas le seul à avoir fait appel aux doctrines scientifiques de planification du travail pour repenser ces structures. Déjà J. WILBOIS et L. VANUXEM avaient tenté, en 1920, d'appliquer les idées de FAYOL pour essayer de modifier l'administration scolaire des écoles privées (76). Pour sa part, M. DOTRENS ne s'en inspire que parce qu'il considère l'Ecole comme une entreprise. Dès lors, les principes scientifiques qui assurent un bon fonctionnement et un développement progressif des entreprises, doivent convenir au travail éducatif.

Administrer, pour H. FAYOL, c'est tout à la fois : prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler.

- Prévoir, c'est établir un plan d'action en fonction de l'avenir et le réaliser en tenant compte du présent;

- Organiser, c'est assurer le fonctionnement de l'entreprise en tenant compte du plan d'action;

- Commander, c'est faire fonctionner le personnel;

- Coordonner, c'est assurer les relations entre les différentes fonctions à l'intérieur, et à l'extérieur;

" La coordination fait prévaloir l'intérêt général sur l'intérêt particulier, elle établit l'harmonie des activités diverses, elle adapte les moyens dont on dispose au but qu'on veut atteindre" (77).

(76) J. WILBOIS et L. VANUXEM - Essai sur la conduite des affaires et la direction des hommes, Paris, Payot, 1920

(77) R. DOTRENS, Le problème de l'Inspection, 1931, a, p. 127.

- Contrôler enfin, c'est s'assurer que l'activité se déroule selon le plan prévu.

Cette conception repose sur les principes suivants :

- . La division du travail pour produire plus et mieux, sans fatigue supplémentaire,
- . L'autorité subordonnée à la responsabilité pour une discipline librement consentie,
- . L'unité de commandement : un agent ne doit recevoir des ordres que d'un seul chef,
- . L'unité de direction nécessaire à la coordination; elle demande qu'un seul chef dirige les activités visant le même but,
- . La subordination de l'intérêt particulier à l'intérêt général,
- . La rémunération équitable du personnel,
- . La centralisation,
- . La hiérarchie avec un système de liaison rapide, appelé la "passerelle",
- . L'ordre, l'équité, l'initiative,
- . La stabilité du personnel et l'union,

A cela, H. FAYOL ajoute un schéma définissant l'organisation type d'une entreprise en partant du groupe des actionnaires, pour passer par le conseil d'administration, la direction générale de l'état major et finir par les directions locales.

C'est donc à partir de ce plan d'organisation, que M. DOTRENS propose une réforme du système administratif de l'école.

" La doctrine fayolienne est donc tout spécialement applicable à l'organisation de la fonction éducative qui, elle aussi, implique hiérarchie et autonomie, solidarité et initiative, enfin responsabilité" (78).

(78) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 133.

La première application des doctrines de H. FAYOL tient, pour lui, dans la remise du pouvoir de direction entre les mains d'un directeur général, et non pas celles d'un ministre ou d'un conseiller d'Etat. L'enseignement doit être autonome par rapport aux pouvoirs législatif et exécutif. Le pouvoir législatif représente les actionnaires; à l'école, ce sont les parents. Le pouvoir exécutif correspond au conseil d'administration, à savoir le Conseil d'état en Suisse, ou le Conseil des ministres chez nous; "le chef de l'entreprise éducatrice, c'est le directeur de celle-ci, non le ministre ou le conseiller d'état"(79).

Cette autonomie que M. DOTRENS réclame par rapport à l'Etat, c'est l'autonomie par rapport au pouvoir politique.

" L'exercice normal de la fonction éducative et son organisation rationnelle demandent que l'éducation soit au bénéfice d'un statut marquant nettement la séparation des pouvoirs, mettant les éducateurs et leurs supérieurs hiérarchiques à l'abri de toute contrainte exercée par les partis ou par un gouvernement" (79).

Le directeur administre, il prend les décisions pour assurer la bonne marche de l'entreprise éducative, tandis que le délégué du gouvernement "surveille et inspire", critique et anime; c'est lui qui obtient du gouvernement les crédits nécessaires à la réalisation du plan d'action mais, pour M. DOTRENS, les rapports entre ces deux personnages doivent être de même nature que ceux qui lient un directeur général à son conseil d'administration. Il faut qu'il y ait collaboration entre eux et non pas subordination.

C'est un régime semblable qui existe en Angleterre et qui a été proposé en France par Mrs DEMARTIAL et CHARDON, pour qui le directeur ne doit pas être l'homme du ministre, mais celui du service public vis-à-vis du ministre.

(79) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, pp. 133-134

Le ministre, mandataire du peuple, s'assure du bon fonctionnement des services, propose des réformes et prend des décisions conformément aux tendances majoritaires qu'il représente, mais il n'a pas à intervenir dans leur exécution. "Le ministre assure l'unité de direction, le directeur, celle du commandement..."(80)

Tout comme l'autonomie des cadres, M. DOTRENS réclame celle des éducateurs, à condition que ces derniers respectent la neutralité de l'Ecole au plan politique comme confessionnel.

La seconde application des doctrines de H. FAYOL établit l'autonomie des directions locales. Le directeur général délègue ses pouvoirs au directeur régional, à savoir l'inspecteur ou le conseiller scolaire puisque M. DOTRENS préfère cette appellation. Le conseiller scolaire contrôle mais, surtout, assure le progrès de l'éducation publique et la coordination des groupes intéressés par l'éducation.

" L'inspecteur n'est pas nécessairement et avant tout, un fonctionnaire supérieur chargé de vérifier le travail de ses subordonnés; il est, de par la position qu'il occupe, un agent de liaison placé au centre des groupes qui participent à l'éducation : Etat, Famille, Educateur, Enfance. Sa fonction est de coordonner. Il est, il doit devenir un véritable directeur de l'éducation" (81).

Pour pouvoir assurer ces fonctions, notamment son double rôle de contrôle et d'arbitre, il faut qu'il soit totalement indépendant; c'est pourquoi M. DOTRENS se prononce d'une façon originale pour une "magistrature de l'éducation".

(80) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 135.

(81) R. DOTRENS - oc. p. 139.

Le conseiller scolaire, qui représente l'intérêt général de la société, peut être amené à intervenir contre le gouvernement si celui-ci abuse de son pouvoir. Il doit, pour cela, être indépendant de lui, d'où la nécessité de lui reconnaître le statut de magistrat, défini en ces termes : indépendance, responsabilité, compétence. Cela implique bien évidemment qu'il soit nommé en respectant le maximum de garanties. Cette magistrature doit définir un quatrième pouvoir qui serait celui du pouvoir éducatif, assurant définitivement l'indépendance des éducateurs et de leurs chefs. L'indépendance acquise, M. DOTRENS se prononce pour une concentration des pouvoirs.

Pour que le conseiller ait une vision claire des besoins de la vie scolaire, il lui faut assurer la fonction de direction et de contrôle. Il doit donc avoir une fonction administrative et une fonction pédagogique. Par contre, pour le soulager dans sa tâche, il est nécessaire qu'une secrétaire soit attachée à ses services :

" La seule division du travail possible et désirable doit se faire entre l'inspecteur et son secrétaire sans que, pour cela, le premier cesse de tout voir et de tout diriger. Le second n'est là que pour le soulager d'une besogne qu'il est mieux à même que lui d'exécuter" (82).

Cette fonction administrative sera pour lui un moyen de faire progresser l'éducation par la possibilité qui lui sera donnée de pouvoir coordonner les différentes actions éducatives.

Parallèlement, il penche pour une direction collégiale de l'école, qui assurerait la bonne marche de l'établissement en siégeant en conseil des maîtres. Cette direction collégiale aurait pour effet de donner aux maîtres une conscience plus aigüe de leurs devoirs, de leurs responsabilités, et favoriserait la coordination

(82) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 98.

de leurs efforts pour assurer la surveillance interne de l'école et la réussite éducative :

" Les conseils des maîtres représentent en éducation le stade de la solidarité intentionnelle des éducateurs. Il faut les préparer à la vouloir et à l'exercer" (83)

Ces conseils des maîtres resteraient "des organes consultatifs dont les prérogatives de direction seront strictement limitées"(83). Ils ne seraient qu'un organe de collaboration et de coordination.

L'essentiel du commandement serait assuré par l'inspecteur qui, ayant peu de classes à diriger, collaborerait de ce fait davantage avec les instituteurs. Leurs rapports ne seraient pas d'obéissance et de commandement, mais il y aurait entre eux : "des prérogatives différentes sur des plans d'action concentriques". Pour M. DOTRENS, il est absolument nécessaire de maintenir un contrôle au dessus des conseils de maîtres.

Il cite des expériences menées en Allemagne et en Prusse où le Conseil des maîtres, institué en 1919, élisait un directeur chargé d'exécuter les décisions prises par lui. Ce directeur n'avait droit de visite dans les classes que sur la demande du conseil. Au bout de trois années, on fut contraint de supprimer la direction collégiale et de remettre un recteur, car le bilan était nettement négatif.

Par contre, M. DOTRENS fait référence à des écoles de Hambourg où il a vu les conseils de maîtres fonctionner parfaitement, bien que le contrôle ait été maintenu au-dessus d'eux. C'étaient des écoles expérimentales, dans lesquelles les maîtres étaient très conscients de leurs responsabilités. Ce qui l'amène à

(83) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 105.

conclure qu'il faut éduquer les maîtres avant d'instituer une direction collégiale de façon à les amener au stade de la solidarité intentionnelle :

" Le problème de la direction collégiale n'est pas un problème de législation. Aucune loi n'assurera le succès de cette réforme. C'est un problème d'éducation des éducateurs: Faire comprendre à ceux-ci qu'ils sont les membres solidaires d'un organisme qui doit progresser, afin qu'ils prennent conscience de leur responsabilité, non seulement à l'égard de leurs élèves et de leur propre travail, mais à l'égard de leurs collègues et de l'école entière" (84).

En ce qui concerne le choix des inspecteurs ou conseillers scolaires, M. DOTRENS rejette l'avancement à l'ancienneté, qui conduirait à nommer de vieux instituteurs conseillers scolaires. Il condamne aussi le système de l'élection, d'abord parce que le "corps électoral ignore tout de la fonction éducative", ensuite parce que toute élection fait intervenir les partis, donc la politique.

Il propose le système du choix limité qui permettrait ainsi la nomination des plus capables. Au départ, un diplôme d'études techniques serait exigé, ce qui opérerait une première sélection, car les instituteurs désirant faire fonction d'inspecteurs, feraient l'effort nécessaire pour obtenir ce diplôme.

Etant donné que le gouvernement, les instituteurs, les parents et les conseillers scolaires eux-mêmes ont un intérêt évident à ce que ces derniers soient bien choisis, M. DOTRENS propose le système suivant :

" Trois listes contenant chacune deux noms, sont établies lors de la vacance d'un poste :

(84) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 107

- a) par l'association la plus représentative du personnel enseignant,
- b) par vote direct de l'ensemble du personnel,
- c) par les conseillers scolaires,

Ces six candidatures sont soumises au directeur de l'enseignement primaire qui en retient deux. Le choix du gouvernement se fait entre ces deux candidats" (85).

Il pense ainsi éviter l'arbitraire gouvernemental, et, en rendant obligatoire le choix des conseillers parmi les membres du personnel enseignant, favoriser leur compétence.

La troisième application du système préconisé par H. FAYOL consiste à prendre conscience que la frontière administrative s'applique à tous les échelons de la hiérarchie éducatrice, de l'instituteur au conseiller scolaire, et au directeur de l'enseignement. Chacun doit, quelle que soit sa place, prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler. Chaque éducateur est à la tête d'une petite ou d'une grande entreprise et doit, explique M. DOTRENS appliquer les principes qui assurent scientifiquement un bon fonctionnement de l'entreprise. Les uns et les autres poursuivent le même but; par là ils sont dépendants. Cependant, si l'on considère les moyens qu'ils emploient pour y parvenir, ceux-ci étant, bien sûr, limités par la nécessité d'accomplir le programme d'action, ils sont autonomes. M. DOTRENS oppose ainsi à la centralisation un système fédératif.

L'organisation type de cette magistrature éducative qu'il propose pour le canton de Genève, comme pour les autres, est résumée dans le schéma suivant : Grand Conseil, Conseil d'Etat, Chef de département, Directeur de l'enseignement primaire, Etat-major, Conseillers scolaires, instituteurs.

(85) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 147.

L'Etat-Major, qui est un terme utilisé par H. FAYOL est de toute nécessité. Il comprendrait, dans le plan de M. DOTRENS, la direction des études pédagogiques, les conseillers scolaires et les services techniques. Chaque conseiller scolaire aurait son propre état-major formé par la "conférence des maîtres des écoles qu'il dirige" (86).

Entre ces différents services existerait, pour remédier aux lourdeurs administratives, le système de la passerelle. M. DOTRENS voit dans cette magistrature le moyen de préserver l'école de la bureaucratie, du fonctionnarisme et des contraintes administratives, tout en facilitant les expériences et les initiatives. Il conclut ainsi :

" En résumé, l'Etat, le gouvernement, protège et surveille l'éducation. Il lui procure les moyens financiers nécessaires à son développement. Il n'intervient pas dans le processus éducatif lui-même. Par la constitution d'une magistrature éducative libérée de toute influence arbitraire, par l'organisation d'un contrôle pédagogique et social s'exerçant libéralement, par la participation des maîtres et des parents aux responsabilités de la direction, seront réalisées les conditions permettant l'exercice normal de la fonction éducatrice dans l'enseignement primaire public" (86).

4/ La fonction du conseiller scolaire

L'organisation de la nouvelle école définie, il nous reste à étudier plus en détails la fonction de conseiller scolaire, telle que M. DOTRENS la conçoit pour permettre la réalisation de son projet éducatif.

Chef hiérarchique des instituteurs, contrôleur de l'Etat, représentant des familles, il est :

(86) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 150.

" un agent de liaison au carrefour des forces éducatives"(87).

Nous avons vu que sa fonction était double :

- d'une part, assurer le progrès de l'éducation
- d'autre part, contrôler: l'une n'allant pas sans l'autre, puisque l'application du principe de H. FAYOL implique qu'il prévoit, organise, coordonne et contrôle. Il y a conservation et développement à la fois.

CONDORCET a été le premier à reconnaître ce double caractère à la fonction de l'inspecteur. Et, si M. DOTRENS a consacré une recherche à étudier le rôle des conseillers scolaires, c'est, nous a-t-il dit au cours d'un entretien,

" parce qu'il lui semble que l'inspecteur est le mieux placé pour assurer le progrès de l'éducation" (88).

Dans la nouvelle fonction d'inspecteur, le contrôle n'a plus l'effet stérilisateur d'antan; il est le point de départ pour permettre ensuite de stimuler le maître en vue d'une amélioration de ses résultats pour concourir au but commun :

" épanouir l'enfant et faire progresser l'école".

Le conseiller scolaire devient l'éducateur des éducateurs. Il est "un guide, un soutien, un protecteur" (89)

Pour les maîtres - Indépendant, il n'est plus un agent d'exécution, mais :

- ."un rouage essentiel dans l'éducation nouvelle" (89).
- . un animateur qui a le profond désir d'aider ses collaborateurs,
- . un coordinateur qui veille à harmoniser l'action de toutes les forces éducatives.

(87) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 143.

(88) Entretien avec R. DOTRENS, Annexe p.358.

(89) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 142

Pour l'Etat, c'est :

" un surveillant technique chargé de mesurer le rendement du travail scolaire, d'éviter les infractions aux lois" (89), et qui le renseigne sur les besoins de l'école.

Le problème des rapports entre instituteurs et conseillers est le même que celui entre maître et élève; "ni contrainte ni autorité" (89) la discipline nécessaire est fondée sur la collaboration et la compétence.

Nous pensons que c'est pour cette raison que M. DOTRENS n'a pas repris parmi les principes de H. FAYOL, celui de "commander". Il écrit :

" Si une fois ou l'autre, il est appelé à réprimer une faute, il faut que son intervention apparaisse toujours comme une conséquence inéluctable d'actes dont il avait montré la nuisance et sur le caractère desquels il avait attiré l'attention de celui qui les a commis, malgré ses conseils" (89).

Comme le maître doit libérer l'élève; l'éducateur doit être libéré à son tour pour pouvoir prendre conscience de ses responsabilités et de sa personnalité.

Comment le conseiller va-t-il faire progresser l'école ?

Pour progresser, l'éducation doit tenir compte de l'évolution des sciences sociales et de la psychologie de l'enfant. L'instituteur n'ayant pas le temps de se tenir au courant d'une façon satisfaisante, c'est au conseiller de trouver les moyens de rendre possibles les applications de la science. Il a à vaincre,

(89) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 142.

chez le maître, la force de la routine et la crainte des innovations. Parmi les moyens d'action qu'il détient, M. DOTRENS cite :

- Les entretiens personnels, qui lui permettent de connaître son personnel, de mieux le comprendre, le stimuler, l'encourager, influencer son travail pédagogique par ses conseils, et ses suggestions.

- La documentation - Le conseiller doit être à même d'aider les maîtres dans toute recherche de documentation et de le tenir au courant des innovations et des dernières publications. C'est pourquoi les bibliothèques pédagogiques doivent être décentralisées pour permettre une circulation facile des ouvrages.

- La critique de leçon - Son but étant d'amener l'instituteur à réfléchir sur son propre travail et à s'habituer à procéder à une auto-critique, elle nécessite de la part du conseiller de grandes qualités pour ne pas risquer de heurter le maître.

- Le travail en petits groupes - M. DOTRENS préfère cette formule à la conférence des maîtres, telle qu'elle se pratique en France et qui réunit des gens qui ne se connaissent pas. Il en parle ainsi :

" C'est la réunion périodique des maîtres en petits groupes d'études qui tuera cet égoïsme pédagogique si néfaste à l'éducation, cet individualisme si développé dans nos pays latins, bien représentatifs d'un régime scolaire qui ignore, dans l'éducation de la jeunesse, la grande loi humaine de la solidarité" (90).

- Les classes expérimentales qui, en jouant le rôle de laboratoire d'essais contrôlés, permettent de montrer et d'initier les maîtres à des procédés nouveaux d'éducation au cours de stages ou de réunions.

(90) R. DOTRENS - Le problème de l'Inspection, 1931, a, p. 157.

- Les expositions scolaires qui, organisées à l'occasion de réunions de maîtres, leur donnent des idées, les obligent à comparer leur propre travail avec celui d'autrui.

- Les voyages d'études - M. DOTRENS démontre que l'année d'étude accordée par les Etats-Unis à leurs maîtres, est la solution idéale pour la remise à jour des connaissances et le maintien en forme de la santé. Il pense que cela réduirait l'absentéisme, et coûterait moins cher à l'Etat, que le remplacement continu des maîtres en maladie. D'après ses prévisions, il suffirait d'avoir un instituteur suppléant pour vingt instituteurs titulaires. Outre cette année d'études, il envisage la possibilité d'organiser des voyages d'études pour aller se rendre compte sur place des nouveautés en pédagogie.

- L'initiation au travail expérimental et social - C'est là un point important dans le projet de rénovation du système éducatif de M. DOTRENS. Pour lui, ce serait l'occasion de combler le fossé qui sépare les praticiens des théoriciens. Par leur concours ils permettraient de faire passer les applications de la science dans leur activité tout en revivifiant la recherche scientifique et en lui apportant de nouveaux champs d'investigation et de nouvelles interrogations.

C'est au conseiller scolaire, mieux formé à la démarche scientifique, d'établir ce lien entre les deux en intéressant les éducateurs à la pédagogie expérimentale.

" Qu'il s'agisse d'enquêtes sociales, d'observations de psychologie ou de travaux de pédagogie expérimentale, l'instituteur est bien placé pour devenir un auxiliaire précieux du savant. Le conseiller scolaire est l'intermédiaire tout désigné entre eux "(91).

Cette collaboration amènerait l'éducateur à mieux connaître l'enfant, donc à mieux l'éduquer.

(91) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 161.

Enfin, M. DOTRENS pense que le conseiller scolaire doit garder un lien avec la pratique, soit en essayant lui-même de nouveaux procédés dans les classes, soit en enseignant aux candidats à l'enseignement.

Comment le conseiller peut-il contrôler le travail du maître ?

Il existe, pour lui, deux façons de le faire.

- D'abord, en contrôlant le savoir des élèves, autrement dit en évaluant le rendement du travail des maîtres. Pour cela, il préconise la méthode des tests, à laquelle le conseiller scolaire doit initier les maîtres. Il lui suffit, ensuite, de consulter le résultat des tests passés en début d'année avec ceux qui viennent d'être administrés à la classe, soit par lui, soit par le maître, pour juger des progrès des élèves et savoir, le cas échéant, comment conseiller l'instituteur pour l'aider à obtenir de meilleurs résultats.

Il étudiera aussi tous les facteurs qui ont pu intervenir dans la baisse du rendement scolaire : méthode du maître, indiscipline, irrégularité dans la fréquentation, etc...

- Ensuite, le contrôle se fera au moyen de visites d'inspection.

Pour M. DOTRENS, cette visite représente une mine de renseignements pour le conseiller, même si celui-ci ne s'éternise pas dans la classe. C'est pourquoi il préconise plusieurs inspections dans l'année, et non pas une tous les deux ans, comme il est de coutume de le faire. Cette fréquence aurait pour résultat de supprimer l'appréhension du maître. Il pense aussi que celles-ci ne doivent pas être annoncées pour éviter " les petites représentations destinées à jeter de la poudre aux yeux"(92). C'est à la suite des multiples observations qu'il aura faites au cours de ses visites, que le conseiller scolaire sera à même d'évaluer le rendement du

(92) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 183.

du maître, et non pas en se fiant à sa première impression. Nous retrouvons là le rejet de l'empirisme et le recours systématique à la méthode rationnelle.

De même, le conseiller doit-il, en toutes circonstances, conserver la plus grande discrétion, tant dans sa présence en classe que dans la nature de ses interventions. Il doit ne rien dire, ne rien faire, ne rien laisser paraître "qui puisse aux yeux des enfants, porter atteinte à la dignité du maître" (93). Cependant, il ne saurait se contenter d'être seulement un spectateur. Il est nécessaire qu'il interroge les élèves après la leçon observée ou leur fasse passer des épreuves de contrôle.

Après la visite, vient la critique, puis le rapport éventuel. Ce dernier doit être, pour M. DOTRENS, le simple résumé de l'entretien que l'inspecteur a eu avec le maître. Ce qui ne l'empêche pas de se prononcer pour la disparition de ces bulletins d'inspection qui ne servent, le plus souvent, à rien et concourent à alourdir le travail du conseiller et à gâcher les rapports avec le maître. Il les remplace par un rapport annuel d'activité, avec classement du maître dans l'une des trois catégories suivantes : bons, suffisants, insuffisants. Cette classification est nécessaire pour permettre à l'administration de confier les postes de confiance aux meilleurs, et d'encourager ou de réprimander les insuffisants.

S'il juge nécessaire d'avertir ces derniers très vite de façon à leur donner une chance de se rattraper, il ne ménage pas ceux qui, malgré les avertissements, continueraient à perturber l'oeuvre éducatrice de l'école. Pour ceux-là, il envisage des "mesures de rigueur sévères" (94) de façon à sauvegarder les intérêts de l'école et du service public.

(93) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 186.

(94) R. DOTRENS - oc. p. 189.

Comment contrôler le rendement du conseiller ?

Celui-ci doit être calculé comme pour le maître.

Dans un premier temps, M. DOTRENS s'en réfère à BARR et BURTON qui, dans leur ouvrage supervision of instruction (95), publié à New-York en 1926, ont étudié les différentes manières d'inspecter un maître et de contrôler un inspecteur. Ils ont proposé un questionnaire assez complet qui doit être soumis aux maîtres et donne ainsi des indications utiles sur l'efficacité et l'action des inspecteurs (96).

A ce jugement exercé par le maître M. DOTRENS ajoute le contrôle des autorités scolaires, qui doit s'exercer dans plusieurs directions :

- Au plan pédagogique, où la valeur des projets d'innovation que les conseillers soumettent, l'influence qu'ils exercent sur leurs maîtres et les jeunes en formation, donnent une idée assez précise de leur efficacité pédagogique;

- Au plan scientifique, les recherches, qu'ils entreprennent seuls ou en collaboration avec les théoriciens, et leurs publications laissent entrevoir quelles sont leurs préoccupations;

- Au plan social, il faut considérer leur activité et leurs initiatives dans les oeuvres extra-scolaires.

- Au plan administratif enfin, les occasions sont nombreuses de juger de l'excellence ou de la médiocrité de leur travail.

En ce qui concerne la valeur de l'institution de contrôle

(95) BARR et BURTON - "Supervision of Instruction" New-York, Macmillan 1926. cité par R. DOTRENS Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 186.

(96) Ce questionnaire est donné en annexe par R. DOTRENS : Le problème de l'inspection, 1931, a, pp. 238 - 239

elle-même, M. DOTTRENS la considère positive. Pour cela, il fait référence aux expériences de PITTMAN qui, en procédant par la méthode des groupes équivalents, a établi expérimentalement l'action bénéfique du contrôle sur le rendement des instituteurs à condition que celui-ci s'exerce dans de bonnes conditions, à savoir qu'un inspecteur ne soit responsable que de 45 classes environ.

Comment concevoir leur formation ?
 - - - - -

Enfin, il est un problème important : celui qui concerne la formation de ces conseillers.

Nous avons vu quelles conditions M. DOTTRENS met à leur nomination; il reste à montrer quel genre de préparation il désire leur donner pour faciliter leur réussite dans leur double fonction. Pour cela, il est nécessaire de faire le portrait type du conseiller idéal qui doit, de par son seul travail et la force de sa personnalité, jouer le rôle de coordinateur et impulser le mouvement de l'école vers le progrès.

M. DOTTRENS le décrit ainsi :

- " Le conseiller doit jouir d'une excellente santé"
- " Un éducateur d'éducateurs doit avoir une vive intelligence et une solide culture générale. Il fait oeuvre de science, son esprit est clair, méthodique. C'est un chercheur, un curieux..."
- " Le conseiller scolaire est un contrôleur, il lui faut un don spécial d'observation, une grande rectitude de jugement, un esprit critique aiguisé".
- " Le conseiller scolaire est un administrateur; il doit être pratique, précis, exact, et savoir mener à bien les projets qu'il a conçus".
- " Le conseiller scolaire est un orateur, parfois, qui doit s'exprimer avec facilité et correction. Il est un psychologue

enfin, qui possède une grande connaissance des enfants et des hommes".

- "Le conseiller scolaire agit surtout par son exemple; il doit être probe, de moralité sûre, de réputation sans tâche, s'il veut inspirer la confiance et le respect. Il faut aussi qu'il soit digne, dans sa tenue, dans ses propos, dans sa vie".
- "Le conseiller scolaire doit bannir de son attitude toute affectation, tout dogmatisme, toute susceptibilité. Il doit être compréhensif, accessible, et ne doit jamais humilier"(97).

Enfin, il doit être loyal, impartial, enthousiaste, optimiste et posséder l'esprit de collaboration.

On voit que ce portrait rappelle, par de nombreux points, celui de l'instituteur, ce qui est logique dans le système éducatif de M. DOTTRENS qui fait de chaque fonction un poste où l'on doit prévoir, organiser, commander, coordonner, contrôler, donc faire preuve de toutes les qualités nécessaires à l'accomplissement de ces activités.

Il envisage en conséquence la formation du conseiller scolaire :

- Puisqu'il doit être un éducateur qualifié, il faut qu'il ait dirigé pendant cinq ans une classe, en ayant donné toute satisfaction. Cette condition donne la possibilité aux plus jeunes de faire acte de candidature, ce que M. DOTTRENS recherche :
- Il doit être un universitaire et justifier de ses études par la production d'une licence;
- Il doit être un technicien et un expert et, pour cela, produire une série de travaux personnels dans les matières touchant à l'éducation ou à l'administration de l'école.

(97) R. DOTTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, pp. 202-203 - 207.

- Il doit savoir parler une langue étrangère pour pouvoir se tenir au courant des recherches faites dans un pays autre que le sien.
- Enfin, il doit faire un voyage d'études pour parfaire son information.

Cette formation serait donnée dans des instituts universitaires de sciences de l'éducation, conjointement à celle des instituteurs. De même serait-il utile de donner à ceux qui désirent exercer le métier de conseiller et possèdent déjà une licence, un congé sans retenue de traitement, pour suivre les études techniques. A la fin de leurs études, ils seraient réintégrés dans leur classe en attendant d'être nommés sur un poste de conseiller. Cette solution permettrait à l'Etat de préparer des contrôleurs qualifiés et d'augmenter la valeur intellectuelle du corps enseignant primaire.

Bien sûr, les inspecteurs doivent eux aussi se perfectionner. C'est pourquoi M. DOTRENS demande pour eux un congé de six mois tous les cinq ans, pour leur permettre de parfaire leur culture et de s'informer. La question financière ne l'inquiète pas. Il demande que les sommes nécessaires à cet essor de l'enseignement public soient prélevées sur les budgets militaires puisque la tendance va au désarmement.

" Réformer l'éducation de la jeunesse sur une base largement humaine, n'est-ce pas contracter une assurance solide contre le risque de nouveaux conflits internationaux"? (98).

Ces conditions de formation pour être un bon inspecteur, M. DOTRENS les a remplies de sa propre initiative. Il est même allé plus loin, puisqu'il a préparé un doctorat alors qu'il réclame seulement la possession d'une licence pour les autres conseillers.

(98) R. DOTRENS - Le problème de l'inspection, 1931, a, p. 201.

Quant aux qualités qu'il exige d'un conseiller, nous verrons pourquoi L. MEYLAN a pu écrire de lui : " DOTTRENS l'infatigable luttteur".

Il est vrai que, 50 années durant, il a lutté pour améliorer les conditions de travail des éducateurs et faire adopter un système éducatif qui puisse réellement assurer le bonheur de l'enfance et celui de l'humanité.

Nous lui avons demandé, au cours d'un entretien, si ses propositions pour une nouvelle organisation administrative avaient été adoptées. Il nous a répondu par la négative, mais a ajouté que, après la publication de son livre, les maîtres n'acceptaient plus qu'on les traite comme autrefois (99).

On peut donc conclure que, si la réalisation de son projet n'a pas abouti, M. DOTTRENS aura au moins, tel un apôtre de l'éducation, réussi à éveiller les consciences.

5/ Réorganisation de l'enseignement secondaire

Il est un autre domaine auquel M. DOTTRENS a tenu à apporter sa contribution, par le fait même qu'un instituteur qui éduque des enfants de l'école élémentaire ne peut ignorer son existence et son importance, c'est l'enseignement secondaire.

Dès 1936, il avait publié, dans le *Messenger Social*, une série d'articles dans lesquels il avait constaté que l'encyclopédisme qui rongait le secondaire avait deux causes.

- La première provenait de l'amplification de la culture générale, qui ne se doublait pas d'un tri pour sélectionner les notions essentielles et limiter ainsi les programmes.

(99) Entretiens avec R. DOTTRENS, Annexe p. 358.

- La seconde était une conséquence de la méthode générale de l'enseignement. Les professeurs, spécialistes dans une discipline, s'estiment plus enseignants qu'éducateurs, et pratiquent dès lors la leçon ex-cathédra, sans se soucier d'établir une liaison avec leurs collègues, ce qui compromet l'efficacité de l'enseignement.

En 1936, des professeurs français avaient proposé, lors d'un congrès au Havre, de substituer aux programmes "le système de l'échantillonnage", qui consistait en l'approfondissement de quelques sujets soigneusement choisis en remplacement du survol d'une suite de notions inépuisables. M. DOTRENS regrette que cette formule n'en soit restée qu'au stade de la proposition. Il constate que l'encyclopédisme entraîne pour les enfants de graves conséquences par le rythme de vie qui leur est imposé, par la fatigue nerveuse et intellectuelle qui naît de l'obligation de suivre plusieurs heures durant, des leçons de type traditionnel nécessitant une grande attention d'écoute, et par le manque d'unité entre les disciplines qui déroute les meilleurs et multiplie les inadaptations.

Or, cet âge correspond, selon J. PIAGET, au passage du stade des opérations concrètes à celui des opérations formelles. M. DOTRENS estime donc "qu'il est indispensable de développer une pédagogie de la transition afin de faciliter, sinon d'accélérer cette ascension décisive de la psychologie de l'enfant à celle de l'adolescent, puis à celle de l'adulte"(100)

C'est pourquoi il condamne le système qui oblige à orienter l'enfant dès son entrée au lycée, alors qu'il n'est pas possible de se prononcer avec sûreté sur ses aptitudes avant l'âge de quinze ans. Il dénonce donc le secondaire, d'une part pour son inadaptation aux besoins de l'enfant, d'autre part parce qu'il ne remplit

(100) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 85.

pas sa fonction dans la société. Si, pendant longtemps, il n'a pas eu de rôle bien déterminé du fait de son détachement progressif des universités auxquelles il servait d'antichambre, l'évolution sociale lui a assigné, selon lui, une fonction très précise, qu'il doit remplir avec efficacité pour permettre aux nations de conserver leur position et leur niveau de vie.

En effet, M. DOTRENS souligne que les conditions de travail ont évolué :

a) dans le sens d'un effacement des barrières entre les manuels et les intellectuels, car le travailleur manuel va devenir un agent technique et, de ce fait, avoir plus de responsabilité, ce dont il se réjouit car cela contribuera à renforcer la solidarité à tous les échelons du travail humain.

b) Par ailleurs, la montée du chômage provoquée par la suppression des emplois, dans lesquels la machine a remplacé l'homme, va amener une diminution progressive du temps de travail et l'augmentation de celui des loisirs. Elle a déjà contribué à prolonger le temps de la scolarité obligatoire. Il faut donc, explique M. DOTRENS, préparer la jeunesse à un usage intelligent de ce temps libre en lui donnant le goût de se cultiver.

En conséquence, il assigne au second degré une fonction très précise :

- " Des constatations précédentes, découle la nécessité de développer une éducation :
- qui assure l'adaptation des adolescents à la complexité croissante de la vie,
 - qui développe en chacun d'eux toutes les ressources de leur intelligence,
 - qui prépare à la vie collective et développe le sens du devoir et de la responsabilité,
 - qui enrichisse la vie intérieure, favorise la prise de

conscience de soi et défende la personnalité contre les effets du slogan et de la propagande par la culture d'un sens critique aiguisé" (101).

Il faut, dit M. DOTRENS en citant BERGSON, donner aux humains "un supplément d'âme".

Enfin, les deux guerres mondiales ont provoqué l'éclosion du sentiment de justice sociale. Les droits obtenus par les luttes syndicales ont fait naître de nouveaux besoins par l'élévation du niveau de vie. Les parents rêvent pour leurs enfants d'une vie meilleure que la leur, et conçoivent pour eux des projets souvent au-dessus de leurs capacités. Cela a entraîné une ruée vers l'enseignement de culture générale à laquelle les structures répondent par une sélection sans merci, fondée essentiellement sur la réussite scolaire et non sur les capacités réelles de l'élève.

C'est pour éviter cela que, dès 1947, M. DOTRENS proposait la création d'un cycle d'orientation. Il avait été appelé comme expert d'une commission chargée d'étudier un projet de loi pour la création d'une école moyenne, qui devait s'insérer entre l'école primaire et les établissements secondaires. Il demanda alors la mise au point d'épreuves d'orientation. Le laboratoire de pédagogie expérimentale se chargea de suivre l'évolution d'un échantillon d'élèves pour établir la valeur pronostique des tests scolaires et psychologiques administrés à ces enfants à douze, treize, quatorze et quinze ans. Pour M. DOTRENS :

" la conception d'une orientation et d'une observation prolongées prévalent sur celles procédant par différenciation précoce et élimination. Elles consistent à faciliter à chaque

(101) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 83.

enfant la prise de conscience de sa nature individuelle (...) lui donner sa chance et la part de responsabilité qu'il peut raisonnablement supporter pour la construction de son avenir" (102).

C'est en réglant le problème de l'orientation scolaire qu'il pense en effet régler du même coup celui de la démocratisation des études et de la justice sociale en éducation.

Le schéma du système des études qu'il proposait était le suivant :

- de six à douze ans, six années d'école primaire,
- de douze à quinze ans, un cycle d'orientation, s'achevant avec la période de scolarité obligatoire :

- . La première année de ce cycle correspondrait à une année d'observation au cours de laquelle tous les enfants révisaient le programme primaire; la seule différenciation tenait dans la création d'une section pratique recevant des enfants ayant échoué à l'école primaire.

- . La seconde année, on ventilait les enfants dans trois sections au vu de leurs résultats : section pratique, section d'allemand plus latin, et section d'allemand.

- . La troisième année, après rectification des erreurs d'acheminement, le cycle s'achevait par la remise d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Les constatations et observations des enseignants tout au long de ces trois années, notamment en ce qui concerne les aptitudes manuelles, devaient servir à conseiller l'élève dans la poursuite de ses études.

Ce projet fut adopté par la Suisse en 1962, après avoir subi une modification importante. En effet, une classe avec

(102) R. DOTRENS - La crise de l'éducation et ses remèdes, 1971, d, p. 89

enseignement de latin fut instituée dès la première année du cycle, ce que M. DOTRENS jugea comme une erreur grave, car tous les spécialistes s'accordent à considérer que l'apprentissage du latin devrait être repoussé à la quatrième. De ce fait, cette classe était réservée aux meilleurs élèves et M. DOTRENS remarqua :

" Par là on a ancré dans l'esprit des parents cette idée fausse, déjà trop répandue, que l'enseignement scientifique et, à plus forte raison, l'enseignement moderne ou technique, sont de seconde zone, la seule formation digne de ce nom étant celle des humanités qui s'amorce avec l'étude du latin. Or la préparation au monde scientifique et technique qui est le nôtre, doit devenir un des buts essentiels de l'enseignement secondaire" (103).

Pour lui, l'enseignement secondaire doit se préoccuper avant tout de former l'esprit d'observation, de réflexion, d'expérience et d'élaborer une culture adaptée à notre temps" (103).

Si l'orientation doit se faire sans qu'il y ait élimination, il faut que les professeurs soient mieux formés pour savoir comment procéder suivant les cas qui se présentent. Pour un professeur qui a 300 ou 400 élèves qu'il ne voit que deux heures par semaine, l'important, selon M. DOTRENS, n'est pas sa spécialisation dans une discipline, mais : "sa capacité à discerner les aptitudes et les tendances intellectuelles des élèves".

" Jusqu'ici, on s'est préoccupé de vérifier si les candidats dominent la matière des enseignements qui leur seront confiés, mais nullement de la manière dont ils les donneront, ni de leurs capacités personnelles à comprendre leurs élèves. Les Facultés forment des spécialistes des diverses disciplines, mais pas des enseignants, et encore moins des éducateurs "(104).

(103) R. DOTRENS - La crise de l'éducation, 1971, d, p. 111.

(104) R. DOTRENS - oc. p. 95.

Cela l'amène à préconiser, pour les professeurs et les enseignants du cycle d'orientation, une formation obligatoire et pluridisciplinaire, qui leur permettrait d'enseigner au moins deux disciplines, afin d'éviter un excès de spécialisation et un manque de coordination, tout en permettant au professeur de mieux connaître ses élèves, qu'il verrait ainsi un nombre d'heures plus grand dans la semaine. Il n'est pas question pour lui de mettre en cause l'importance de la formation académique à donner à ces enseignants, mais de mieux les préparer au travail professionnel qui les attend.

Il demande aussi une sélection caractérologique des candidats, comme pour les instituteurs, avant d'entreprendre leur formation proprement dite; cela en vue de garder les plus aptes à "conseiller et guider chaque élève pour l'aider à trouver la voie la plus favorable à la poursuite de ses études et à son avenir" (105).

Il propose, nous l'avons déjà vu, le même système de formation en trois ans que pour les instituteurs, avec une partie commune aux deux catégories, de façon à établir l'unité de la fonction enseignante et l'interpénétration des deux cycles.

De même il estime très nécessaire le passage des maîtres du second degré dans les classes primaires pour y enseigner à des enfants plus jeunes que leurs élèves habituels, de manière à ce qu'ils prennent conscience des difficultés auxquelles se heurtent les instituteurs qui ont la responsabilité totale de l'éducation et de l'instruction de leurs élèves.

R. DOTRENS considère donc que l'enseignement secondaire sera l'école pour tous dans la mesure où l'on créera un cycle d'orientation qui permettra à chaque enfant de se connaître et, ainsi, de mieux choisir sa voie en fonction de ses aptitudes, de ses

(105) R. DOTRENS - La crise de l'éducation, 1971, d, p. 97.

intérêts et de ses capacités. Ces "écoles d'orientation", il les caractérise ainsi :

- " a) Sur le plan de la structure, par une organisation interne permettant d'offrir à tous les élèves, à côté des enseignements fondamentaux (ce que l'on appelle, en France, le tronc commun), un choix étendu d'activités et de connaissances et la possibilité de varier ce choix par des bifurcations ou passerelles permettant le passage facile d'une section à l'autre.
- b) Par l'organisation interne qui doit être assez souple pour que l'orientation individuelle des enfants s'effectue moins par suite du programme ou des disciplines enseignées que par l'acheminement progressif de l'enfant vers les voies qui apparaissent correspondre le mieux à son type intellectuel" (106).

De même, et surtout, il pense que l'enseignement secondaire sera l'école pour tous dans la mesure où l'on formera :

- des professeurs, pour être des éducateurs, plutôt que des enseignants dans leur spécialité,
- des éducateurs sachant comprendre leurs élèves, qui auront saisi que l'on assistait à un recul de la culture classique au bénéfice des enseignements scientifique, technique et moderne.

Ce qui nous frappe dans ce système, c'est cette volonté qu'il a d'organiser la fonction enseignante de manière à lui donner un rendement maximal. Si l'on a pu reprocher aux tenants de l'Education Nouvelle le caractère utopique et inorganisé de leurs propositions, M. DOTRENS semble échapper à cette critique.

(106) R. DOTRENS - La crise de l'éducation, 1971, d, p. 92.

Cependant, en cherchant à débarrasser l'Ecole des lourdeurs administratives et de l'influence paralysante de la politique, il élabore un nouveau système scolaire dont il nous semble que la rigidité aurait vite raison de l'efficacité. C'est peut-être ce qui, en dépit des apparences, lui conféra également un caractère utopique et explicite qu'il n'ait pu voir sa réalisation totale.

En effet, si l'on considère que les propositions de M. DOTRENS visent à favoriser au maximum l'épanouissement de l'enfant, on peut se demander si le souci d'assurer, parallèlement, le rendement du système administratif, n'est pas contradictoire. Il n'est que de constater les problèmes posés par l'application de la carte scolaire en France pour comprendre que tout système engendre dans le temps des inconvénients qui vont le plus souvent à l'encontre des objectifs de départ. Or l'enfant, évoluant dans une société en perpétuelle transformation s'adapte naturellement à tous ces changements à l'inverse de l'Ecole. Le modèle proposé par M. DOTRENS ne comporte pas de structure spécifique permettant ce réajustement constant. D'autre part, il est présenté comme ayant une validité universelle. Or, il nous semble que tout système éducatif, répondant plus ou moins aux besoins d'un groupe donné, est pensé de façon originale.

C'est pourquoi, nous disons que ce plan est valable pour la Suisse Romande à un moment précis de son histoire.

TROISIEME PARTIE

LA DIDACTIQUE

CHAPITRE I - L'ECOLE DU MAIL COMME ECOLE EXPERIMENTALE

I/ Naissance de l'Ecole

Pendant ses études à l'Institut J. Jacques Rousseau, M. DOTRENS a fortement été influencé par les idées nouvelles en Education, propagées par E. CLAPAREDE, P. BOVET et A. MALCHE. Ces idées ont, dès le début, trouvé un écho favorable dans sa nature généreuse. Par ailleurs, son éducation protestante l'avait préparé à l'idée de vie utile, de mission personnelle nécessaire à la réalisation du bonheur sur terre. De ce fait, il a toujours su que sa vie serait vouée à l'action et, mieux, à l'action utile. Pendant une dizaine d'années, il va réfléchir aux moyens de faire passer dans la pratique, ces idées nouvelles, auxquelles il adhère totalement.

Il expose clairement les questions qui ont nourri sa réflexion dans le livre qu'il dédie à l'école du Mail :

- "-Comment, dans l'état actuel de l'organisation scolaire qui répartit les enfants en classes d'âge, tenir compte de la diversité des capacités et du degré de développement mental différent chez chacun ?
- Comment pallier les insuffisances de la leçon magistrale s'adressant à la classe, suivie d'exercices d'application les mêmes pour tous ?
- Comment tendre à la réalisation de l'école sur mesure chère à CLAPAREDE ?"(1)

(1) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 54.

Cette réflexion théorique et ce désir de faire oeuvre utile, de s'attaquer aux "comment" vont trouver leur aboutissement pendant le voyage d'études que M. DOTTRENS entreprend en Autriche durant l'année scolaire 1926-1927. Là, il va se rendre compte que tout est possible à condition que les autorités scolaires le désirent et en donnent les moyens, sinon matériels, du moins institutionnels. Il est convaincu qu'un système d'éducation bien pensé doit tenir compte de l'individualité de l'être humain et de sa vocation à vivre en société et que ces deux caractéristiques doivent être développées parallèlement si l'on veut donner à l'individu toutes les chances de bonheur en ce monde.

En Autriche, il a la possibilité d'observer dans les écoles, et particulièrement dans les écoles expérimentales, toutes les méthodes d'enseignement propres à la réalisation de ce double objectif, notamment la pratique de l'enseignement individualisé par l'emploi des fiches.

" La réforme scolaire viennoise faisait accourir dans la capitale autrichienne, la foule des praticiens émerveillés de constater la révolution qui s'était opérée dans un système éducatif dont les fins nouvelles visaient à mieux intégrer l'individu dans la communauté, en lui faisant prendre conscience de sa responsabilité personnelle et des impératifs de la solidarité" (2).

De retour à Genève, il sait dans quelle voie il va travailler. C'est à ce moment que A. MALCHE, pédagogue éclairé,

(2) R. DOTTRENS - Au seuil de la culture, Tome 2, 1966, a, p. 6. et dans son premier livre "L'éducation Nouvelle en Autriche" 1927, a, p. 39, il écrivait : "Allez à Vienne (...). Allez visiter non pas une classe, mais plus de 2.500 dans lesquelles un corps enseignant admirable éduque 75.000 enfants, selon les données de la psychologie et de la pédagogie expérimentales. Nous recueillerons ensuite vos impressions ! - Utopie, dites-vous? Allez au pays d'utopie... le chemin qui y conduit sera votre chemin de Damas."

prônant l'action efficace et rénovatrice, alors chargé de la direction des études pédagogiques au département de l'instruction publique, lui confie la responsabilité de créer une école qui soit en même temps, école d'application pour la préparation professionnelle des candidats à l'enseignement, et école expérimentale pour promouvoir des méthodes et des procédés nouveaux susceptibles de faire évoluer l'enseignement, jusqu'alors traditionnel.

M. DOTRENS va trouver là le moyen de réaliser son idéal pédagogique. Il va consacrer toute son ardeur, tout son temps et tous ses efforts à créer et à diriger cette école expérimentale qui le rendra célèbre dans le monde entier. Cependant, il fut dès le départ, limité dans son action par les intentions et les exigences de A. MALCHE :

" Il convient (lui dit celui-ci) que nous vouions tous nos efforts à combattre la routine qui accable nos écoles; je veux donner à l'école d'application le caractère d'une école expérimentale (...); je vous charge d'étudier ce problème. Mais, attention! vous savez aussi bien que moi à quel point les parents et l'opinion publique sont susceptibles. Vous savez que nous n'aurons pas que des amis, que nous serons surveillés de très près. C'est pourquoi je vous donne la consigne suivante : "Votre tâche et celle de nos collaborateurs n'est pas de chercher la meilleure méthode, la meilleure technique, le meilleur procédé possibles, mais bien le meilleur procédé, la meilleure technique, la meilleure méthode qui, une fois mis au point, pourront être appliqués dans toutes les classes, compte tenu des conditions de travail des instituteurs et des institutrices", "(3)

Cette école fut érigée à l'école du Mail qu'il dirigeait

(3) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 11.

depuis 1924 en tant que directeur des écoles. Elle vit son effectif passer de 10 à 21 classes, car lui furent rattachées toutes les classes de l'école des filles voisine, dont le bâtiment allait abriter l'Institut Jean Jacques Rousseau pendant plusieurs années.

Notons encore qu'elle était une école de quartier, regroupant des enfants de milieux sociaux variés : ouvriers, petits commerçants, et qu'ainsi son niveau était sensiblement le même, sinon plus bas, que dans les autres écoles. La règle absolue qui fut adoptée dès le début était de :

" ne rien faire, ne rien tenter qui puisse être préjudiciable à l'avenir intellectuel de l'enfant et à la poursuite de ses études" (4).

M. DOTRENS respecta cette règle jusqu'au bout, et se fit un devoir de ne rien proposer qui ne soit réalisable dans n'importe quelle classe ordinaire par tout instituteur consciencieux, fournissant un effort professionnel normal. Il écrit d'ailleurs :

" Une des grandes erreurs de la pédagogie nouvelle a été de ne pas tenir compte suffisamment des conditions de travail des instituteurs et de proposer des procédés et des techniques qui ne sont pas applicables dans les écoles publiques" (5).

Il cite, à l'appui de cette déclaration, des exemples significatifs pris au hasard de ses voyages dans les écoles nouvelles. En Suisse, il visita une classe expérimentale tenue par un maître remarquable mais qui enseignait dans deux locaux contigus; en Angleterre, il vit une école dans laquelle il y avait autant de maîtres que d'élèves.

(4) R. DOTRENS - L'enseignement individualisé, 1936, b, p. 17.

(5) R. DOTRENS - Au seuil de la culture, Tome II, 1966, a, p. 9.

Pour cette même raison, il est convaincu, pour l'avoir observé de près, que la méthode DECROLY n'est pas applicable partout. Il reconnaît cependant que le centre d'intérêt qui permet de regrouper, dans une approche globale, les exercices autour des trois grands moments : observation, association, expression, est très profitable pour les élèves plus jeunes.

Le département de l'instruction publique du canton de Genève fit appel aux maîtres volontaires pour assurer l'enseignement de ces classes expérimentales, tout en les avertissant qu'il leur serait demandé :

- d'établir et d'entretenir des relations directes avec les parents pour les informer du travail scolaire de leurs enfants, de façon à éviter tout conflit dû au changement de statut de l'école du Mail;
- de s'associer aux recherches faites dans l'école et d'y initier les élèves;
- d'assister aux conférences des maîtres et d'y prendre une part active;
- de se livrer au travail supplémentaire de documentation occasionné par les recherches et les expériences entreprises dans l'école, ces recherches ayant pour but d'assurer un meilleur intérêt au travail et une meilleure efficacité des efforts des élèves et des maîtres.

Très peu de candidats répondirent à cet appel, si bien que, sur les 21 classes que comptait l'école, seulement une dizaine furent expérimentales. Cette situation, bien qu'imprévue, se révéla, aux dires de M. DOTRENS, très intéressante pour les candidats à l'enseignement qui avaient ainsi la possibilité, en passant de classe en classe, de voir le travail scolaire sous des aspects très différents, ce qui amenait M. DOTRENS à leur dire au moment de leur départ :

" Maintenant, réfléchissez : vous avez vu des manières bien diverses d'enseigner, et d'éduquer les enfants, à vous de choisir : Choisissez votre méthode, vos moyens d'action, celle et ceux qui correspondent le mieux à votre tempérament, à vos aptitudes, à votre conception de la vie. Soyez sincères avec vous-mêmes, soyez sincères avec les enfants. Allez et travaillez toujours à votre perfectionnement professionnel : un bon éducateur doit s'élever sans cesse jusqu'à la fin!"
(6).

L'école du Mail était donc une école semblable à toutes les écoles de Genève, tant dans son installation, ses effectifs et son matériel, que dans ses plans d'études et ses modes de contrôle.

2/ Que doit être une école expérimentale ?

Dans cette école du Mail, M. DOTRENS va se livrer à deux sortes de travaux : les premiers relevant de la pédagogie expérimentée, les seconds de la pédagogie expérimentale.

Comme R. BUYSE, il fait une différence très nette entre ces deux pôles de la recherche pédagogique.

Cette idée d'expérimentation pédagogique n'est pas nouvelle. KANT réclamait déjà des écoles expérimentales pour rendre plus féconde la formation des instituteurs ; et HERBART avait exigé, lors de sa nomination à la chaire de pédagogie de Königsberg, que soit ouverte une "école d'expériences" pour initier les étudiants à ses idées. A. FERRIERE aussi demandait la création de d'écoles expérimentales dans tout le pays. Quant à la première école expérimentale officielle suisse, créée par STAPPER, à Berthoud, elle fut dirigée par H. PESTALOZZI qui eut ainsi l'occasion

(6) R. DOTRENS - L'enseignement individualisé, 1936, b, p. 21.

" d'affirmer son génie pédagogique" (7) en recherchant par voie d'expérience une méthode d'enseignement basée sur la connaissance de l'enfant.

M. DOTRENS remarque qu'il ne faut pas négliger toutes les écoles nouvelles qui, ouvertes en privé un peu partout dans le monde, ont tenu le rôle d'écoles expérimentales, et ont fait progresser la pédagogie. Il juge donc l'expérimentation nécessaire pour assurer l'évolution des méthodes de travail à l'école et le progrès technique et, en tant que telle, il lui reconnaît une place de choix dans le projet d'une école expérimentale. Il a d'ailleurs prouvé, à l'école du Mail, qu'il était possible d'expérimenter de nouveaux procédés sans nuire aux enfants.

" Notre éducation publique, comme l'industrie, comme nos facultés de sciences ou de médecine, a besoin de laboratoires où la recherche de nouveaux procédés d'enseignement de nouveaux moyens d'éducation, soit poursuivie dans des conditions de sécurité et de contrôle, évitant de se tromper et de nuire. Les classes expérimentales étudient les progrès possibles tout en préservant l'enfance et l'école des dangers de la routine et des erreurs dues aux caprices, à la mode, aux impulsions sans lendemain. Elles sont le meilleur moyen dont nous disposons pour informer, pour convaincre, pour progresser" (8).

L'école expérimentale doit donc, par l'expérimentation réalisée dans des conditions ordinaires d'enseignement, assurer le progrès dans l'enseignement, convaincre les maîtres hésitants à changer leurs méthodes en leur faisant la démonstration que celles-ci sont valables parce qu'employées avec succès et enfin informer les jeunes maîtres, comme les plus anciens, des techniques modernes et mieux adaptées qu'il est possible d'employer pour améliorer le rendement scolaire.

(7) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 166.

(8) R. DOTRENS - oc. p. 170.

Qui doit expérimenter ?
 - - - - -

M. DOTTRENS est catégorique sur ce point :

" L'expérimentation pédagogique est une responsabilité de l'autorité scolaire, non des instituteurs. C'est l'autorité qui doit décider de la nature et de la limite des recherches à entreprendre pour atteindre le but assigné. C'est elle qui doit fixer les conditions de l'expérience et son étendue, c'est elle qui doit assurer les contrôles nécessaires, c'est elle enfin, une fois la période d'essai achevée, qui doit juger du résultat et de l'extension à donner aux procédés mis au point" (9).

De même qu'il condamne :

" cette notion fausse et pernicieuse de la liberté d'enseignement qui laisse à chacun la possibilité dans sa classe d'essayer ce qui lui plaît jusqu'au moment où l'attrait du nouveau disparaît, et cela sans aucun souci du respect dû aux enfants et à cette règle d'or de toute la pédagogie : ne pas nuire" (9).

L'autorité scolaire, c'est l'inspecteur.

Dès lors, on peut se demander ce que M. DOTTRENS entendait lorsqu'il réclamait "la liberté d'enseignement" pour le maître dans le cadre d'une magistrature éducative. Si celle-ci est strictement limitée au libre choix d'une méthode parmi celles que proposent les autorités, qu'il nous soit permis de penser que les écoles privées à vocation d'école expérimentale sont d'utilité publique. Il est vrai que M. DOTTRENS émet ces restrictions au nom du respect dû à l'enfant. Notons que, si C. FREINET n'avait pas quitté l'enseignement officiel, il n'aurait jamais pu mener à bien son oeuvre pédagogique, basée cependant sur le respect total de la personnalité de l'enfant.

(9) R. DOTTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 175.

Qui donc peut expérimenter sous le contrôle de l'autorité scolaire ?

Ce sont les meilleurs maîtres, répond M. DOTRENS, qui répartit les enseignants en cinq catégories : les conservateurs, les emballés, les sceptiques, les indifférents et :

" la cinquième classe, moins importante en nombre, la plus précieuse partout, groupe ceux dont toute la carrière est une longue et persévérante recherche de perfectionnement professionnel au cours de laquelle l'information, la méditation, la prudence et l'audace tout à la fois, donnent sa valeur" (10).

Ces derniers ont le droit d'expérimenter à condition d'être dans une école expérimentale.

Les conservateurs sont les enseignants qui trouvent le système actuel à leur convenance, et qui rejettent toute idée nouvelle, sans même prendre la peine de l'étudier.

Les emballés sont "toujours du premier bateau pour être du premier naufrage" (10). Ils accueillent toute information sans effort de réflexion et, la plupart du temps échouent lamentablement. Ils n'ont aucune stabilité professionnelle.

Les sceptiques sont, aux yeux de M. DOTRENS, les plus dangereux car ils exercent, surtout à l'égard des jeunes, une critique injuste, qui cache leur incapacité à se réaliser.

Les indifférents sont les plus nombreux. Ils font leur travail avec conscience et régularité, mais attendent avant de se lancer dans une réforme, qu'elle soit largement amendée, de façon à s'engager dans un chemin sûr. C'est avec ceux-ci que M. DOTRENS espère rénover l'enseignement car il pense qu'ils adopteront les procédés nouveaux qui auront fait leurs preuves dans les écoles expérimentales.

(10) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, n. 1, p. 175.

Force nous est de constater qu'il marque un net recul par rapport à sa thèse qui prévoit la participation de tous les maîtres à la recherche expérimentale (11). En bref, les écoles expérimentales apparaissent comme les hauts lieux de la pédagogie expérimentée, dans lesquelles l'élite du corps enseignant, sous la direction éclairée du conseiller scolaire, étudient de nouveaux moyens qui seront "proposés" ou "imposés" (12) à la masse des instituteurs après qu'on ait fait la preuve qu'ils pouvaient être utilisés dans les conditions normales de l'enseignement et sans risques pour les enfants.

A côté de cette expérimentation, il y a la pédagogie expérimentale, qui est une discipline scientifique, car les résultats des recherches entreprises ne peuvent être remis en cause étant donné qu'ils ont été obtenus par l'application stricte et contrôlée de la méthode scientifique. La pédagogie expérimentale reste l'affaire des théoriciens, des "savants", mais, pour M. DOTRENS, elle doit tenir compte de la réalité pédagogique et apporter sa contribution à l'amélioration du rendement scolaire. D'où l'intérêt d'établir une liaison étroite entre les écoles expérimentales et les "laboratoires" de pédagogie expérimentale.

Il entreprit très tôt des recherches dans le double objectif :

- d'établir, pour une discipline donnée, ce que les enfants d'un âge donné pouvaient comprendre et retenir.
- de collaborer à la mise au point de plans d'études expérimentaux, établis en fonction des capacités des élèves.

De même étudia-t-il les moyens permettant d'apprécier objectivement le travail des élèves.

(11) Voir citation n° 91, en 2ème partie.

(12) R. DOTRENS - Education et Démocratie, 1946, m, p. 177.

En 1944, au moment où il fut appelé à la Chaire de pédagogie expérimentale à la Faculté des lettres, il créa un laboratoire dans l'école du Mail même, à l'intention des étudiants en pédagogie, et des candidats à l'enseignement. Les recherches effectuées dans ce laboratoire, pour la plupart à titre individuel, constituaient, soit des travaux de fin d'études concernant des problèmes de l'enseignement, que les instituteurs devaient présenter à la fin de leur formation professionnelle, soit des travaux soutenus par les étudiants de l'Institut des Sciences de l'Education, en vue de l'obtention du diplôme de pédagogie expérimentale.

CHAPITRE II - L'EXPERIMENTATION A L'ECOLE DU MAIL

1/ Le travail individualisé pour une "école sur mesure"

Avant toute chose, M. DOTTRENS montre que le travail individualisé est très différent du travail individuel.

Il " ne consiste pas à faire exécuter individuellement le même travail à tous, mais à choisir pour chacun le travail particulier qui lui convient, dans une matière donnée"(13).

Ce n'est pas dans son esprit un but, mais :

" un moyen pour assurer à l'enfant un développement normal et une meilleure formation de son esprit" (13).

C'est aussi la forme de travail qui convenait le mieux aux objectifs qu'il s'était fixés pour la réalisation d'une "école sur mesure", selon la formule d'E. CLAPAREDE, car elle prenait en compte les différences entre individus. J. DEWEY, lui aussi, a souligné son importance :

" Traitez vos élèves en série, donnez leur à apprendre des leçons qu'ils auront à vous répéter d'une façon uniforme, et jamais vous ne connaîtrez rien d'eux. Mais donnez au contraire à chacun la possibilité de s'exprimer, de révéler ses caractéristiques individuelles, et voilà une base solide sur laquelle construire un plan d'éducation" (14).

(13) R. DOTTRENS - L'enseignement individualisé, 1936, b, p. 25.

(14) J. DEWEY - Les écoles de demain, Paris, Flammarion, 1930, p. 130.

M. DOTRENS connaissait les expériences anciennes de A. FERRIERE, dans son école de Bex, où le travail individualisé occupait souvent les quatre cinquièmes du temps, alors que le plan DALTON n'était pas encore connu en Europe.

Il avait suivi avec intérêt l'application des idées de miss PARKHURST à Londres, dans les écoles de la "west green School" et de la "Country secondary School for Girls", mais il ne pouvait songer à "daltoniser un groupe de classes ou une école" (15). Le plan de DALTON était, en effet, le système pédagogique qui mettait en évidence le principe de l'individualisation de l'enseignement de la manière la plus radicale. L'initiatrice en fut Miss PARKHURST, institutrice à Dalton dans le Massachussets.

Ce système, qui fut appliqué à partir de 1920, posait en principe qu'une éducation véritable ne peut connaître que des individus, et non des classes d'individus. En conséquence, chaque élève était traité d'une manière spécifique, et le travail entièrement individualisé. L'enseignement reposait sur la notion de contrat. L'élève était maître de l'organisation de son travail, mais il s'engageait à accomplir un certain nombre de tâches dans un laps de temps déterminé. Le programme était réparti dans des contrats mensuels, pour chaque discipline. Chaque contrat était fractionné en quatre sections, représentant chacune le travail d'une semaine, elle-même fractionnée en unités de travail correspondant à l'exécution d'un travail type pour un élève moyen. Le maître disparaissait complètement, comme disparaissait la classe.

A chaque discipline correspondait un laboratoire où un maître spécialisé guidait les élèves de tous âges, évoluait et contrôlait leur travail.

Dans un tel système, il n'y avait plus d'enseignement collectif. Les consignes de travail étaient données dans des brochures

(15) R. DOTRENS - L'enseignement individualisé, 1936, b; p. 31.

contenant les contrats, avec toute la documentation, le matériel, et la bibliographie. Autant M. DOTRENS aimait, dans le plan DALTON, la liberté laissée aux enfants d'organiser leur travail, autant il condamnait cette suppression radicale des relations entre le maître et les élèves et cette suprématie accordée au livre et au travail écrit. Il avait lu avec beaucoup d'intérêt le livre d'une collaboratrice de O. DECROLY, Mme ALEXANDER - DESCHAMPS, sur l'auto-éducation à l'école (16).

C'est alors que, à l'automne 1927, M. MEYHOFFER, directeur de l'école internationale de Genève, lui demanda de constituer une commission d'éducateurs qui serait chargée d'étudier l'adaptation française des manuels d'auto-éducation utilisés par WASHBURNE à Winnetka. Aidé par ses belles-soeurs, Emilie et Elise MARGAIRAZ, il prit alors connaissance du matériel auto-éducatif employé à Winnetka. Une collaboratrice de WASHBURNE, Miss Marion CARSWELL, était là pour faciliter leur travail.

WASHBURNE avait eu la possibilité d'établir des programmes scolaires d'après des enquêtes et des recherches expérimentales réalisées sur des populations importantes d'enfants. Celles-ci lui avaient permis de fixer les notions essentielles à acquérir aux différents âges et, par là même, d'en déduire des programmes d'études adaptés à l'âge des enfants.

Chaque matière comprenait un programme minimum, contenant les notions à ne pas ignorer, et un programme de développement applicable aux enfants bien doués. L'enseignement et les exercices d'application se faisaient individuellement grâce aux "fiches-mères" pour l'acquisition des notions, aux fiches de travail pour les exercices à réaliser. Un système de tests permettait de contrôler le

(16) Mme ALEXANDER - DESCHAMPS - L'auto-éducation à l'école appliquée au programme du Dr DECROLY - Bruxelles, Edition M. Camertin, 1924.

travail avec indication, en cas d'échec, d'exercices complémentaires à faire. La méthode était donc auto-correctrice et auto-éducatrice. Des activités collectives complétaient l'enseignement individuel.

Dès le début, ce travail d'adaptation en français des manuels utilisés à Winnetka, lui apparut difficile, d'autant plus que l'école internationale semblait vouloir se contenter d'une traduction pure et simple des livres, sans remettre en question leur conception. Or, dans les manuels de mathématique, on faisait une large part à l'apprentissage des mécanismes opératoires, ce qui déplut fortement à M. DOTRENS qui, lui, estimait que la réalité mathématique devait primer sur la technique. En outre, l'absence d'"expérimentation concrète" (17) lui paraissait inacceptable.

" Nous rejetons tout ce qui est formules, mécanismes, "trucs", pour utiliser exclusivement des moyens permettant de former l'esprit mathématique, de comprendre la valeur et l'emploi des symboles, de savoir toujours, quelle que soit l'opération effectuée, le sens profond de celle-ci" (17).

Sur ce point, l'évolution de l'enseignement des mathématiques lui donnera raison puisque, dans toutes les instructions officielles parues depuis 1977, on conseille vivement d'accorder une attention particulière à tout ce qui peut développer le sens mathématique et, donc, de privilégier toutes les situations concrètes de la vie de l'enfant ou de la classe, qui amènent à saisir une notion par son articulation avec la réalité.

M. DOTRENS se trouvait également en désaccord avec

(17) R. DOTRENS - L'enseignement individualisé, 1936, b, p. 33.

WASHBURN sur le plan de l'auto-correction. Couramment pratiquée à Winnetka, elle consistait à remettre à l'enfant, en même temps que les exercices à faire, la correction, même lorsqu'il s'agissait de tests de révision. Il s'y refusa pour deux raisons.

D'abord parce qu'il pensait que "la résistance morale de l'enfant est soumise à une trop grande épreuve" (18) lorsqu'on lui donne les résultats en même temps que les devoirs. Cette pratique de l'auto-correction doit se préparer lentement et, surtout, ne pas s'accompagner du système de contrôle et de notation traditionnelle;

Ensuite, parce que, surtout en arithmétique, un résultat ne signifie pas grand chose. Ce sont les erreurs commises par l'enfant qui sont significatives. En analysant de près la démarche utilisée par l'élève, le maître se rend compte de son degré de compréhension, de ses défaillances, de sa nature. Il apprend ainsi à connaître son élève, donc à mieux l'aider, condition première de l'Education Nouvelle.

Enfin, M. DOTRENS ne tenait pas à supprimer la leçon du maître dans l'apprentissage des notions. Il estimait que l'échange verbal enseignant - enfant était nécessaire au maître, pour une meilleure connaissance de l'enfant, et à l'élève, pour qu'il puisse développer son élocution, enrichir ses moyens d'expression et cultiver son vocabulaire. Il n'était évidemment pas question, pour lui, de maintenir la leçon du maître ex-cathedra mais de pratiquer des leçons sur le mode d'un échange, ce qui entrerait encore dans le champ d'une rénovation des méthodes.

Malgré tous ces éléments de discorde, la collaboration se poursuivit quelque temps, et deux travaux furent publiés par Melles Emilie et Elise MARGAIRAZ : Etude de la multiplication élémentaire.

(18) R. DOTRENS - L'enseignement individualisé, 1936, b, p. 34.

Cette expérience apprit beaucoup à M. DOTRENS. Elle lui permit d'affiner positivement son jugement sur le travail individualisé et de mettre au point son système propre d'enseignement qui faisait du travail individualisé un adjuvant de l'enseignement collectif. Sa méthode, qu'il qualifiera de "mixte" tenait compte, dans ses deux aspects, des besoins individuels de l'enfant et de ses besoins sociaux.

Il y avait, à l'école du Mail, une classe dite de "développement" dans laquelle étaient regroupés les enfants qui ne pouvaient aller dans le secondaire. C'est dans cette classe, tenue par Melle Elise MARGAIRAZ, que M. DOTRENS commença son expérimentation du travail individualisé. Sachant que ses élèves n'iraient pas dans le secondaire, la maîtresse prit une certaine distance avec le plan d'études, en étudiant peu, mais à fond.

Elle commença par faire un bilan complet dans toutes les disciplines, pour établir avec précision ce que ses élèves savaient exactement; puis elle étudia un système de fiches de récupération visant à leur faire rattraper les notions essentielles qui leur manquaient.

Les résultats furent si encourageants que M. DOTRENS décida, en fin d'année, d'étendre l'expérience aux classes ordinaires. Les maîtres commencèrent par individualiser le travail dans une seule discipline, français ou mathématiques puis, au fur et à mesure que leur stock de fiches grossissait, ils étendirent la méthode à d'autres disciplines

En quoi consistait cette technique ?

Elle était fondée sur l'utilisation de fiches de travail. Ces fiches étaient en bristol, pour leur assurer une rigidité suffisante et contribuer ainsi à leur conservation. Elles étaient le plus souvent illustrées de façon à faciliter la compréhension

de l'enfant au niveau du questionnement, en abrégant les explications écrites et en gommant les difficultés dues à l'emploi du langage adulte. Elles étaient conservées dans des enveloppes ou dans des classeurs.

La rédaction de ces fiches était très délicate, car son rédacteur devait garder présent à l'esprit l'impératif de les faire correspondre à des besoins ressentis dans l'enseignement ou à des intérêts manifestés par les enfants, et au milieu dans lequel ils évoluaient. Cela signifiait qu'elles devaient être actualisées pour garder toute leur valeur. C'est pourquoi M. DOTRENS s'est toujours refusé à publier celles de l'école du Mail, à l'exception de quelques-unes qui servaient à expliquer sa méthode. Il tenait à ce que le maître les rédigeât personnellement car, pour lui, on n'utilise bien que le matériel que l'on a créé soi-même.

Ces fiches étant appelées à être classées pour former une collection dont l'importance croissait d'année en année, il fallait appliquer dans leur rédaction une règle absolue facilitant leur classification : une fiche, une question; une fiche, un exercice. M. DOTRENS ne cache pas que, au démarrage de cette méthode de travail, il fallut fournir un très gros travail pour mettre au point dans une même discipline le nombre de fiches nécessaires au fonctionnement du travail individualisé. Les maîtres avaient adopté chacun le système de classement qui correspondait le mieux à leur nature : par séries, par sujets ou même la classification décimale qui avait été mise au point par C. FREINET. Quant à leur emploi, chacun l'organisait à sa manière, suivant l'importance qu'il voulait donner au travail individualisé par rapport au travail collectif.

La méthode employée par M. ROLLER, alors instituteur à l'école du Mail, était la suivante :

Après avoir présenté une notion nouvelle, il donnait aux élèves des exercices d'application; puis il préparait un contrôle précis de cette notion, effectué soigneusement de façon à faire apparaître, pour chaque question, les lacunes et réussites de chaque élève. C'est ce que M. DOTRENS appelait "l'auscultation". Le "mal diagnostiqué",...il convenait de trouver le remède. C'est à ce moment là que M. ROLLER établissait une série de fiches concernant la notion présentée, qui permettait, par une gradation soigneusement étudiée, de passer de difficulté en difficulté jusqu'à la maîtrise complète. Il ne s'agissait pas de faciliter le travail de l'élève au point de lui interdire tout effort; il s'agissait, bien au contraire, de favoriser la prise de conscience de ce qu'on cherchait à lui enseigner.

Ces fiches élaborées étaient classées et prêtes à être utilisées. Au moment réservé au travail individualisé, le maître remettait à chaque élève la fiche correspondante à son niveau. Celui-ci faisait son travail sur un cahier spécial en notant le numéro de la fiche, puis revenait vers le maître pour faire contrôler son exercice. Le maître s'entretenait alors avec l'élève pour juger s'il avait bien compris ou si ses éventuelles erreurs n'étaient pas dues à un défaut d'élaboration de la fiche. Ce but dernier était de "libérer peu à peu l'enfant de la tutelle du maître" (19) pour lui permettre de travailler seul. Il y parvenait lorsqu'on lui avait expliqué le classement des fiches et dressé le programme d'études à parcourir. A ce moment, l'enfant savait ce qu'il devait faire et comment il devait le faire.

L'utilisation des fiches pouvait se faire de trois façons différentes :

- comme récupération, après un contrôle, pour permettre à l'enfant de combler ses lacunes,

(19) R. DOTRENS - L'enseignement individualisé, 1936, b, p. 50.

- comme complément d'exercices d'application à une notion,
- comme activité de travail libre.

Cette dernière formule est celle qui, selon M. DOTRENS, forme le mieux l'enfant parce qu'elle lui "apprend à apprendre seul".

Il y a donc deux aspects dans le travail individualisé ainsi appliqué.

- soit le maître organise lui-même le travail, quand il veut faire acquérir une notion précise à toute la classe;
- soit l'enfant travaille seul, librement et découvre une nouvelle notion à partir de fiches "d'auto-instruction".

Cette seconde solution est recommandée par M. DOTRENS dans les classes rurales où le maître a très peu de temps à consacrer à ses élèves. Il pense également que les deux aspects peuvent être utilement combinés au même moment; le maître dirigeant les enfants en difficulté pendant que les autres avancent seuls à leur rythme; ou bien encore, il est possible de pratiquer simultanément le travail collectif et le travail individualisé en organisant des groupes. Le maître, pour se décharger, peut prévoir alors, pour le deuxième groupe, un système d'auto-correction, mais seulement s'il s'agit de fiches assurant l'apprentissage de mécanismes.

L'entretien, au moment du contrôle, est capital dans la méthode, car c'est lui qui va amener le maître à modifier son enseignement pour le mettre à la portée de l'enfant.

Pour savoir quelles étaient les fiches qui avaient été faites par l'enfant, l'enseignant pouvait utiliser plusieurs moyens:

- . Soit le numéro de la fiche était porté en face du nom de l'enfant sur une liste de classe,
- . Soit l'enfant cochant, derrière la fiche le numéro qui le désignait dans les listes des élèves,
- . Soit le maître utilisait une méthode graphique :

Sur un tableau à double entrée comportant les noms des élèves et les numéros des fiches, l'enfant cochant les numéros des fiches qu'il avait déjà travaillées et réussies. Ce tableau étant affiché, un seul coup d'oeil suffisait pour avoir une vue d'ensemble du travail de la classe et de chaque enfant. Cette dernière formule est celle des méthodes FREINET. Elle entretient un certain climat d'émulation entre les élèves.

Lorsque le système du travail individualisé fut bien lancé dans l'école du Mail, on pouvait trouver dans chaque classe trois sortes de fiches :

- Les fiches de récupération, dont nous avons déjà fait état plus haut, qui avaient pour but de combler les lacunes de certains élèves. Elles étaient indiquées par le maître, après qu'il eût pratiqué un bilan détaillé des connaissances de chaque élève. Elles avaient été mises au point d'abord par Melle Elise MARGAIRAZ, en orthographe.

- Les fiches de développement, qui furent créées au début avec l'intention d'occuper utilement les bons élèves, jusque là obligés d'attendre leurs camarades pour passer à une autre leçon. Ces fiches portaient plus particulièrement sur ce qu'on appelle aujourd'hui les disciplines d'éveil. Elles comprenaient des questions d'intelligence, des questions d'information générale ou des questions plus poussées sur un sujet concernant une discipline donnée. Elles avaient l'avantage de permettre l'ouverture sur l'extérieur en introduisant l'actualité et toutes les questions de la vie courante, généralement délaissées dans l'enseignement traditionnel. Mais ces fiches, initialement prévues pour les bons élèves, furent très vite accaparées par les autres, car leur caractère attrayant et non scolaire attirait tous les enfants.

- Enfin, les fiches d'exercices - Elles furent créées en dernier, à cause du succès remporté par les deux autres catégories. Elles venaient en application d'une notion sous la forme d'exercices soigneusement gradués et adaptés au niveau des élèves. Ce travail sur fiches fut même, par la suite, étendu avec succès, aux classes du premier degré.

En lecture, les enfants lisaient silencieusement des petits textes qui avaient été écrits par des élèves, puis ils venaient les lire à voix haute à la maîtresse. Il y avait aussi des fiches de lecture silencieuse, qui invitaient les élèves à répondre à des questions se rapportant au texte. M. DOTRENS précise que cette lecture, de loin la plus utilisée par l'adulte, n'était pratiquée que lorsque l'enfant avait définitivement acquis le mécanisme de la lecture orale. Si la pratique de la lecture silencieuse sur fiche nous paraît novatrice à cette époque, nous pouvons signaler que les recherches faites en lecture ces dernières années, notamment par Mmes A. ROMEAS, E.CHARMEUX, et Mrs. FOUCAMBERT et RICHAUDEAU ont montré qu'il n'était pas nécessaire de savoir lire à haute voix pour commencer à pratiquer la lecture silencieuse. Cette dernière basée sur la seule saisie du sens du texte était même beaucoup plus facile pour l'enfant tout en correspondant à une situation authentique de lecture, et exigeait de ce fait qu'on lui accorde une place beaucoup plus importante dans l'apprentissage.

L'examen de ces fiches de travail nous a permis de constater qu'elles faisaient une large place aux exercices à trous et au questionnement direct exigeant de l'enfant qu'il rédige une phrase en réponse. En fait, leur originalité ne réside pas dans la forme qui est, somme toute, assez classique, et même largement dépassée quand on songe à l'enrichissement des structures d'exercices nées de la pratique des mathématiques modernes; elle tient surtout à

leur conception, soigneusement étudiée, qui fait correspondre à chaque notion plusieurs fiches classées suivant leur niveau de difficulté. M. DOTRENS écrit que :

" le travail sur fiches permet, tant que le besoin s'en fait sentir, de creuser une idée, de répéter, de revoir, d'exercer sans lasser, d'avancer pas à pas, d'acquérir la sécurité dans le savoir, de poser les fondements solides de toute culture ultérieure" (20)

et, parlant du travail fait en mathématiques par M. BEGUIN, l'un de ses adjoints à l'école du Mail, il remarque :

" Au cours de quinze années de travail, Monsieur BEGUIN constitua une série de fiches dont la gradation de l'une à l'autre était si faible que, pratiquement, les élèves pouvaient travailler sans se tromper : à ma connaissance, il s'est agi là de la première programmation intelligente d'un enseignement" (21).

Individualiser l'enseignement est donc, pour M. DOTRENS :

- La seule manière de tenir compte des différences individuelles des enfants tenant aux capacités mentales, au caractère et au milieu familial et social.

- la seule façon d'amener l'enfant à prendre conscience de ses possibilités tout en lui faisant acquérir une méthode intellectuelle de travail qui lui permettra plus tard de continuer à apprendre et à se cultiver.

En 1971, dans l'Ecole expérimentale du Mail, il tire les conclusions en neuf points, de son expérience du travail individualisé, conclusion qu'il avait déjà avancée trente ans auparavant :

" 1. L'enseignement individualisé est un excellent adjuvant de l'enseignement collectif, dont il corrige les inconvénients

(20) R. DOTRENS - L'enseignement individualisé, 1936, b, p. 221.

(21) R. DOTRENS - l'Ecole expérimentale du Mail, 1971, c, p. 58

2. Seul, l'enseignement individualisé permet, dans l'état actuel de notre organisation scolaire, de tenir compte des différences individuelles : aptitudes, rythmes de travail,
3. Seul, l'enseignement individualisé donne, dans les classes à plusieurs degrés, la possibilité d'assurer aux élèves une instruction équivalente à celle qu'ils reçoivent dans les classes homogènes. Il offre aux classes rurales la méthode spécifique qui leur a manqué jusqu'ici.
4. L'enseignement individualisé peut être introduit progressivement dans l'enseignement général ou dans tel enseignement particulier, à la mesure des moyens dont dispose le maître,
5. L'enseignement individualisé implique, de la part du maître, une attitude d'esprit différente de celle dont se satisfait l'enseignement collectif. Il exige une connaissance particulière de chaque élève et de ses réactions aux divers enseignements.
6. L'enseignement individualisé n'est pas une panacée ou une mode passagère. C'est un moyen d'éducation et d'instruction qui réclame du maître un gros effort de méditation, de contrôle de son propre travail, de documentation et de préparation.
7. L'idéal, dans l'enseignement individualisé, serait que chaque fiche de travail résultât d'une observation personnelle sur le travail d'un enfant. Les fiches doivent être "pensées" en regard de cas précis, actualisées et adaptées au milieu ambiant le plus possible.
8. L'enseignement individualisé n'est pas un procédé qui doit en remplacer un autre; il est à la base d'une éducation personnalisée, fondée sur une meilleure connaissance des caractéristiques de chaque enfant.
9. Le résultat le plus immédiat de l'enseignement individualisé est de transformer l'atmosphère de la classe dans

laquelle le maître devient un guide, les camarades des compagnons de travail attelés à une tâche particulière à la mesure de chacun.

La discipline est radicalement transformée: la classe devient un atelier où chacun s'affaire à son propre travail" (22).

Toujours en 1971, il prévoit déjà ce que seront les lendemains de l'enseignement individualisé, en annonçant l'essor de l'enseignement programmé, pour lequel il émet les mêmes réserves que celles qu'il avait formulées à l'encontre des programmes :

" Il ne sera le facteur d'une pédagogie efficace et d'une éducation intellectuelle digne de ce nom, que si les enseignants prennent eux-mêmes la responsabilité de la programmation. Celle-ci risque fort d'être nocive si elle est opérée de "chic" par des programmeurs qui ne sont pas des éducateurs, et qui n'ont pas l'expérience de l'enseignement et des élèves" (23).

Soulignant le fait que la programmation ne tient aucun compte du milieu de l'enfant, de son environnement, de l'actualité, il conclut que :

" elle est plus un conditionnement qu'une éducation. Elle risque fort, aussi, de porter un grave préjudice à l'éducation du langage et des moyens d'expression" (23).

Il nous semble important de souligner que cette expérience d'individualisation du travail, qui s'est poursuivie pendant 25 ans à l'école du Mail, M. DOTRENS n'en a été que l'instigateur, le guide, le personnage clé qui, par ses conseils et ses connaissances, a aidé les maîtres et les maîtresses à poursuivre et persévérer

(22) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 64.

(23) R. DOTRENS - oc. p. 65.

jusqu'à la réussite finale. A aucun moment il n'a enseigné ou ne s'est substitué à l'un de ses collaborateurs, dont il dit avoir respecté la liberté d'action.

C'est donc comme un directeur de recherche qu'il apparaît au coeur de cette expérience, et non pas comme un praticien qui agit empiriquement, puis exerce sa réflexion sur l'expérience vécue pour en tirer des conclusions ou en déduire une théorie. Les fondements de son expérience étaient en lui, avant qu'il ne commence, et les tâtonnements qui apparaissent en cours de route ne sont, au regard de l'expérience elle-même, que des détails essentiellement matériels, un peu comme le tailleur qui apporte des retouches à un vêtement sans en changer le modèle (24).

Cette expérience de travail individualisé n'est pas originale et, sur ce point, nous ne pouvons pas dire que M. DOTRENS ait été un novateur. Comme C. FREINET, il est en résonance avec les grands thèmes de "l'école active" et de "l'Ecole Nouvelle", à savoir l'individualisation de l'enseignement réalisée aux Etats-Unis, à Dalton et à Winnetka, les expériences de l'école autrichienne, la théorie de l'intérêt de O. DECROLY, le travail libre par groupes de R. COUSINET.

Mais il emprunte à ces courants quelques principes nécessaires à l'édification de son propre système, avant même d'entrer dans l'action. C'est en cela que son oeuvre nous paraît originale. En effet, il y a d'abord élaboration d'un système théorique, puis mise au point de procédés susceptibles d'en assurer la validité. On retrouve ce désir, qui n'a jamais quitté M. DOTRENS, de faire passer la pédagogie du stade empirique, au stade scientifique. Il agit en respectant les étapes de la démarche scientifique, à savoir qu'il part d'une hypothèse et cherche, par l'expérience, à la vérifier.

(24) Nous nous permettons cette comparaison en référence à la formule de E. CLAPAREDE : "Réaliser une école sur mesure", dont M. DOTRENS avait fait son objectif essentiel.

Il faut noter que, chez C. FREINET, le travail individualisé occupe une place beaucoup plus importante que chez M. DOTRENS, pour qui il n'est qu'"un adjuvant du travail collectif". A ce titre, l'expérience de cette forme d'enseignement nous paraît être moins intéressante, parce que moins complète, chez M. DOTRENS que chez C. FREINET. Peut-être sa promesse à A. MALCHE de trouver des procédés applicables à toutes les écoles a-t-elle freiné et, même, empêché le développement complet de l'expérimentation pédagogique.

D'autres raisons pourraient encore expliquer le fait que cette méthode d'individualisation du travail n'ait pas connu d'extension notoire dans le canton de Genève, ou même à l'étranger.

- La classe dans laquelle les résultats obtenus ont été les meilleurs est celle dite "de développement", tenue par Melle Elise MARGAIRAZ, sans doute parce que la maîtresse a travaillé sans la contrainte des programmes, et que ses élèves, présentant tous des retards scolaires, avaient réellement besoin d'une pédagogie différenciée pour combler leurs lacunes.

D'autre part, Melle MARGAIRAZ vivait sous le même toit que la famille DOTRENS, ce qui devait faciliter la concertation pédagogique nécessaire à la bonne marche du projet.

- M. DOTRENS était le supérieur hiérarchique dans l'école et, à ce titre, l'influence qu'il exerçait semble de nature contestable. Les maîtres devaient se sentir contraints d'appliquer les consignes données et, bien qu'il n'en soit pas fait état nettement dans les rapports d'expériences, nous pensons que cette situation nuisait au déroulement des expériences.

Peut-être le travail individualisé aurait-il connu un développement plus important si M. DOTRENS avait lui-même enseigné.

- Enfin, bien que M. DOTRENS ait assuré que cette méthode d'individualisation du travail était applicable par tout maître

fournissant un effort normal nous pensons que, pour être opérationnelle, elle exigeait au contraire un travail colossal de préparation des fiches. Chacune devant être personnalisée, sa rédaction ne pouvait être faite que par le maître et, par suite, le travail associé de plusieurs maîtres était exclu. Cependant, Melle Elise MARGAIRAZ, qui nous avouera avoir passé tous ses dimanches à rédiger des fiches, nous dira que celles-ci resservaient l'année suivante. Dès lors, nous comprenons mal pourquoi M. DOTRENS s'est refusé à leur publication.

Il nous semble qu'un bon travail d'équipe, soutenu par les recherches faites dans le laboratoire de pédagogie expérimentale de l'école aurait pu conduire à l'élaboration d'un système de fiches qui aurait répondu à tous les critères retenus par M. DOTRENS, tout en ayant l'avantage d'être publié. Il aurait été plus facile aux maîtres de centrer leurs efforts sur la mise en place de la seule méthode d'individualisation, et d'adapter à l'enfant un matériel déjà existant que d'avoir à faire face à la fois aux problèmes de rédaction des fiches et à ceux qui naissent de l'organisation de la classe en fonction de ce type de travail.

C. FREINET, conscient de l'importance de la tâche, avait, quant à lui, créé un fichier coopératif. La coopération constituait le principe d'organisation du travail à tous les niveaux. Au niveau de la classe et de l'école, les élèves étaient des producteurs qui géraient démocratiquement leurs activités. Au niveau des maîtres, la coopération était le moyen de faire progresser et d'assurer la démarche expérimentale à un rythme efficace. De plus, seul au départ, C. FREINET s'est vu rejoint par d'autres maîtres, tous adhérents à la coopérative de l'enseignement laïque (C.E.L.). Eux-mêmes, producteurs de leur matériel pédagogique, ils échappaient ainsi aux lois du marché capitaliste où la recherche du profit passe avant les nécessités pédagogiques.

M. DOTRENS, lui aussi, était seul, au départ, avec son projet. Mais il sera seul, également à l'arrivée, 25 ans plus tard, ne jouissant plus que de l'appui de Melles MARGAIRAZ.

2/ La méthode globale comme méthode fonctionnelle des premiers apprentissages -

a) Les fondements -

Par sa méthode de travail individualisé, M. DOTRENS a cherché à réaliser "l'école sur mesure", chère à E. CLAPAREDE ; par l'application de la méthode globale au niveau des apprentissages, il va essayer de tenir compte de l'une des fonctions importantes chez l'enfant, mise en évidence par la psychologie expérimentale : la fonction de globalisation. Les psychologues ont montré en effet qu'il existait une différence de nature entre l'esprit de l'enfant et celui de l'adulte, car le premier perçoit le tout avant la partie. E. CLAPAREDE et J. PIAGET ont appelé cette fonction le syncrétisme, O. DECROLY la fonction de globalisation, et REVAUT d'ALLONNES la schématisation.

E. CLAPAREDE l'a bien définie dans son livre : "Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale", paru à Genève en 1916. Pour lui, la perception est commandée par l'intérêt, ce qui implique des façons de voir différentes suivant la situation vécue par le sujet. Par exemple, un arbre peut être perçu de façon différente selon qu'on l'observe en promeneur, ou bien en botaniste. Dans le premier cas, la vision est globale; dans le second, elle est analytique. Il est important de noter que la vision n'est analytique que si le sujet a intérêt à analyser. Or l'enfant n'a de l'intérêt que pour l'ensemble des choses, et sa vision est essentiellement globale.

E. RENAN, ayant mis en évidence ce phénomène le premier, proposa de lui appliquer le nom de "syncrétisme". Pour lui, le syncrétisme désignait "cette première vue générale, compréhensive mais obscure, inexacte, où tout est entassé sans distinction"(25).

M. DOTRENS remarque qu'il ne faut pas confondre cette vision confuse avec la perception du complexe; et le fait que l'esprit procède du simple au complexe ne compromet nullement la fonction de globalisation.

Pour E. RENAN, le simple correspond à la vision globale, et il souligne que ce qui est simple pour l'adulte peut ne pas l'être pour l'enfant; M. DOTRENS situe à ce niveau le contresens que l'on commet dans l'apprentissage de la lecture.

E. CLAPAREDE a montré que, pour une personne qui sait lire, la lettre est plus simple que la syllabe, et la syllabe plus simple que le mot; ce n'est pas le cas pour l'enfant qui découvre pour la première fois un texte écrit. Celui-ci est bien plus intéressé par le dessin du mot que par les lettres qui le composent et qu'il ne distingue d'ailleurs pas. Aussi E. CLAPAREDE conclut-il à l'avantage qu'il y aurait à apprendre à lire aux enfants en commençant par les mots plutôt que par les lettres isolées.

O. DECROLY, à son tour, montrait en 1923 que la reconnaissance que l'on avait d'une chose vue une seule fois, émanait d'une vision globale, de même que la possibilité qui nous était donnée d'interpréter la situation d'ensemble qui lie les personnages d'un tableau. Il relevait aussi, comme étant un fait de la vision globale, la faculté que l'individu avait de lire un texte auquel manquaient des morceaux de phrases, des mots ou des lettres, ou bien de se faire une idée d'un livre en examinant la table des matières ou en le feuilletant.

(25) R. RENAN cité par E. CLAPAREDE : Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale - Genève, Kündig 1916, p. 522, cité par R. DOTRENS : l'apprentissage de la lecture par la méthode globale -1930, a, p. 20

Ces derniers aspects de la perception visuelle sont reconnus dans les travaux menés par M. RICHAUDEAU sur la lecture, comme relevant du phénomène d'anticipation.

Pour sa part O. DECROLY préfère appeler cet aspect spécial de l'activité mentale "globalisation", plutôt que syncrétisme ou schématisation, ces deux derniers termes impliquant une analyse et une synthèse conscientes alors qu'il s'agit pour lui d'un acte resté au stade perceptif.

Quant à J. PIAGET, ses études sur la pensée de l'enfant lui font retenir le terme de "syncrétisme". Il note, en plus d'une perception globale, une construction des formes d'ensemble par le sujet, qui amène à un schéma qui n'est lui-même rien d'autre que l'image globale du mot. De même montre-t-il qu'il est possible de comprendre le sens d'une phrase comportant des mots inconnus par la saisie du schéma d'ensemble de la phrase. Le lecteur s'appuie alors sur les données qu'il possède pour dégager le sens général de la phrase, puis deviner les mots qui lui manquent. J. PIAGET reconnaît que ce procédé syncrétique peut engendrer des erreurs énormes, mais c'est pourtant celui qui conduit l'enfant à la compréhension exacte du texte" (26). C'est donc l'activité globalisatrice qui permet de "faire le pont entre l'activité instinctive et l'activité intelligente supérieure"(26).

S'appuyant sur les conclusions de ces psychologues établies à partir de la recherche expérimentale, M. DOTRENS tire sa propre conclusion :

" Considérée au point de vue psychologique, la fonction de globalisation - qui est un phénomène mental réel, expérimentalement établi, et non une vue théorique - peut être regardée

(26) J. PIAGET - Le langage et la pensée chez l'enfant , Neuchâtel et Paris- Delachaux et Niestlé, 1923, p. 172.
cité par R. DOTRENS, oc. p. 25 et p. 27.

chez l'enfant comme une véritable aptitude, à l'existence et à la valeur de laquelle l'éducateur se doit de subordonner ses moyens d'enseignement et sa méthode" (27).

b) Application à l'apprentissage de la lecture -

A cette fonction de globalisation il va rattacher la méthode globale d'apprentissage de la lecture, qu'il définira comme une méthode d'apprentissage "naturelle", "normale", "fonctionnelle".

Cette méthode n'est pas nouvelle. En 1768, l'Abbé de RADONVILLIERS, membre de l'Académie Française, avait expliqué comment apprendre à lire par la méthode globale, dans son ouvrage intitulé "De la manière d'apprendre les langues".

Plus tard, en 1787, Nicolas ADAM, publie "La vraie manière d'apprendre une langue quelconque" qui traite d'une nouvelle méthode pour apprendre à lire aux enfants, sans leur parler de lettres ni de syllabes, celles-ci ne représentant aucune idée susceptible d'intéresser l'enfant en lui facilitant l'apprentissage. Il mentionne également qu'il faut apprendre à l'enfant à lire comme on lui apprend à parler, c'est-à-dire en partant tout de suite de phrases chargées de sens. De même associe-t-il déjà le jeu à l'apprentissage, en conseillant d'entraîner l'enfant à reconnaître des mots qui seront écrits sur des étiquettes et assemblés pour en faire une collection. Ces mots concerneront uniquement des objets que l'enfant connaît et a l'habitude d'utiliser.

Il explique ensuite comment l'amener à lire des petites phrases composées avec ces mots, mais qui l'intéresseront parce qu'elles seront comme de petits éloges racontant "qu'il a été sage", "qu'il a été obéissant". Enfin, on passera de l'écriture liée, à l'écriture d'imprimerie, en changeant une lettre d'un mot, puis deux, etc... jusqu'à le conduire à lire l'imprimé. Quand il saura lire parfaitement, on lui fera distinguer les syllabes, puis les lettres.

(27) R. DOTRENS - L'apprentissage de la lecture par la méthode globale, 1930, a, p. 27

M. DOTRENS remarque que N. ADAM a remarquablement tracé les étapes de la méthode globale d'apprentissage de la lecture, mais qu'il n'a pas pensé qu'elle pourrait convenir aussi à l'apprentissage de l'écriture. Cependant, il reste pour lui un des précurseurs de l'école active et de l'Education Nouvelle, pour avoir pressenti l'importance du jeu, celle de l'enseignement basé sur l'intérêt et la nécessité de rendre l'élève actif.

Plus tard, un Français, J. JACOTOT, enseignant à l'université de Louvain à des étudiants parlant flamand, apprendra à lire globalement, et à voix haute, à ses élèves les six premiers livres du Télémaque, en se basant uniquement sur la reconnaissance visuelle de la phrase. Il prétendra que, en six leçons et 50 lignes de Télémaque, la lecture est acquise. Il sera ainsi le précurseur de la méthode globale appliquée à l'enseignement des langues étrangères.

De même, Ferdinand BUISSON, aux conférences pédagogiques de 1878, faisait-il remarquer que le point de départ, pour l'enfant était l'idée et le mot; d'où il concluait que la méthode d'apprentissage de la lecture devait mettre l'enfant très vite en présence de mots très faciles, mais ayant un sens pour lui, de façon que la lecture, au lieu d'être une suite d'exercices vocaux, s'éloigne le moins possible du langage parlé.

En 1842, le pasteur DUFOUR déclarait, après avoir critiqué la méthode d'apprentissage qui exigeait que l'enfant apprenne 2040 syllabes et 4458 mots avant d'arriver à une phrase, que "lire c'est exprimer ou saisir les idées que représentent les signes "(28).

(28) J. A. DUFOUR - De l'enseignement mutuel à Genève - Genève, Alb. CHERBULIEZ, 1842; cité par R. DOTRENS : l'apprentissage de la lecture par la méthode globale, 1930, a, p. 37

C'est à O. DECROLY que l'on doit le renouveau de la méthode dans les débuts du siècle, avec ses expériences sur les enfants anormaux.

En France, c'est Melle . ROUQUIE qui, en 1920, tentera les premiers essais de la méthode avec des enfants normaux. Elle en publiera les principes dans le bulletin de la société A. BINET.

En Suisse, ce sont Melles AUDEMARS et LAFENDEL, Directrices de la Maison des petits, qui introduisent la méthode en 1914. Une de leurs élèves, Melle Emilie MARGAIRAZ, dont M. DOTRENS épousera la soeur Anna, mettra au point, à l'école du Mail, la méthode globale d'apprentissage de la lecture, appliquée à des enfants normaux.

Toutes les méthodes énumérées, bien que globales, présentent des différences, en ce qui concerne :

- leur point de départ : le mot ou la phrase,
- la nature du texte à lire : morceaux tirés d'un manuel, ou bien composés par les enfants au jour le jour en fonction de leurs intérêts et leurs besoins, comme dans les méthodes belges,
- la technique employée qui consiste à aborder la décomposition en syllabes et en lettres plus ou moins tôt, et sur l'intervention de l'institutrice, ou laissée à l'initiative des enfants,
- l'intervention ou non de la phonétique.

La méthode, mise au point par M. DOTRENS et Emilie MARGAIRAZ, est plus proche des méthodes belges, en ce sens qu'elle ne fait pas intervenir la phonétique.

En 1924, le docteur Théodore SIMON montrait qu'il n'y avait, en fait, que deux méthodes d'apprentissage de la lecture visant à faire comprendre à l'enfant qu'il existe entre les signes de la langue écrite, et les sons de la langue parlée, une certaine correspondance. L'une commence par l'étude des signes, l'autre met l'enfant d'emblée devant le langage écrit.

Il appellera la première : méthode synthétique, car l'enfant doit condenser la lecture des signes composant le mot, en une lecture unique; il opère ainsi une synthèse.

Et la seconde, qui part des mots, sera appelée méthode analytique, car l'enfant devra analyser les groupements pour arriver jusqu'aux signes les composant.

Pour M. DOTRENS, il n'y a que la méthode analytique qui corresponde au processus mental analysé plus haut, à savoir la fonction de globalisation. En ce qui concerne l'acte de lecture, il va adopter les conclusions de O. DECROLY, et de sa collaboratrice, Melle DEGAND, qui ont démontré, en 1905, que la lecture était une fonction visuelle et non pas une fonction auditive, comme les méthodes traditionnelles le postulaient. En effet, elle fait intervenir, en dehors de l'activité intellectuelle qui permet la compréhension du texte, deux fonctions distinctes : la fonction visuelle, et la fonction du langage. Cependant, cette dernière n'intervient que dans le cas de la lecture orale, ce qui permet de conclure que la seule vraie lecture est la lecture visuelle.

Ces constatations amenèrent O. DECROLY à se prononcer pour une méthode d'enseignement de la lecture qui ferait appel au procédé essentiellement visuel, de préférence au procédé phonétique, d'autant plus qu'il savait que la vision se développe bien avant l'ouïe chez l'enfant, et en s'exerçant lui donne des indications beaucoup plus nombreuses et précises.

M. DOTRENS fait état également d'une enquête menée en 1920, par les instituteurs genevois auprès des commerçants et des industriels, pour savoir si la lecture expressive leur paraissait importante. Ces derniers avaient répondu que le plus important était de comprendre, et de savoir expliquer le contenu du message. Il en déduisit qu'une bonne compréhension du texte doit se doubler,

pour être efficace, d'un facteur de vitesse. Il lui semble en effet essentiel que l'intellectuel, l'industriel, le commerçant ou l'ouvrier lisent vite pour prendre connaissance le plus rapidement possible d'une note explicative, d'une notice ou toute autre indication nécessaire au bon déroulement de leur travail. Or, lire vite, cela signifie ne pas prononcer les mots, pratiquer uniquement une lecture visuelle ou silencieuse.

Dans les années 20, aux Etats-Unis, une réaction s'était faite tendant à privilégier la lecture silencieuse, de loin la plus employée dans la vie quotidienne. Des expériences menées sur la perception visuelle avaient mis en évidence plusieurs faits, à savoir que, pour lire :

- l'oeil se déplaçait par une suite de bonds et de pauses, et ne lisait que durant les pauses;

- chaque individu tendait à établir un rythme des mouvements de l'oeil qu'il maintenait page après page,

- l'oeil lisait par mots ou par phrases et non pas par lettres ou syllabes.

S'appuyant sur ces résultats, Mme ANDERSON mit l'accent, dans un livre publié en 1929, "La lecture silencieuse", sur la nécessité d'amener l'enfant à comprendre la pensée d'autrui par la pratique de la lecture silencieuse. Elle montrait :

- que l'on pouvait amener un individu à pratiquer une bonne lecture en diminuant le nombre de pauses par ligne de lecture, c'est-à-dire en éduquant l'oeil de façon à tendre vers un plus grand champ de perception.

- et que la lecture orale retardait les bonnes habitudes de lecture en mettant l'accent sur les mécanismes plutôt que sur sa fonction.

Tous ces arguments amenèrent M. DOTTRENS à conclure en faveur de la méthode globale, qui aide, en lecture orale ou silencieuse, au "développement des bonnes habitudes réclamées par les psychologues".

" A ce point de vue aussi, écrira-t-il, elle est une méthode naturelle, adaptée aux besoins de l'individu; elle favorise son développement normal ultérieur" (29).

S'agissant de l'âge auquel il convient de commencer l'apprentissage, M. DOTTRENS pense que ce dernier doit rester l'affaire de l'école primaire. L'école maternelle tendra au développement intégral de l'enfant en lui apprenant "à observer, à parler, à se servir de ses sens, et à contrôler ses perceptions" (29).

Enfin, si le but de l'école est "de développer l'enfant selon ses aptitudes et de l'éduquer en vue de la vie sociale" (30) la lecture devient un moyen et non pas un but en soi. La méthode employée doit alors favoriser la culture de l'esprit et l'apprentissage doit répondre à un intérêt ou à un besoin.

" ...Lorsque l'activité scolaire est organisée d'après la méthode des centres d'intérêt, chaque journée apporte ses expériences, ses observations, ses échanges de vue. Le petit monde écolier s'affaire et s'active! Quelle joie d'avoir entre les mains le texte du récit que l'on aime, celui qui rappelle la promenade de la veille ou qui contient le résumé des conversations que l'on a eues ensemble!..." (31).

Voici donc posés les principes de la méthode que M. DOTTRENS mettra au point avec Emilie MARGAIRAZ : une méthode globale pour

(29) R. DOTTRENS - L'apprentissage de la lecture par la méthode globale, 1930, a, p. 35.

(30) R. DOTTRENS - oc. p. 39.

(31) R. DOTTRENS - oc. p. 40

respecter le mode de perception de l'enfant, une méthode visuelle pour favoriser l'acquisition d'une lecture rapide et intelligente, le tout présenté par la méthode des centres d'intérêt qui tenait compte des besoins et des intérêts de l'enfant.

Quelle en était la technique ?

- C'est en 1922 qu'Emilie MARGAIRAZ, à la suite d'un stage à la "Maison des petits", essaya d'utiliser la méthode globale. Au cours de ce stage, elle avait observé que les enfants étaient très intéressés par la lecture de petites phrases qui faisaient partie de leur vie et qui, pourtant, présentaient de sérieuses difficultés, ainsi que le montrent ces exemples : "couvre le boulier", "essuie les pupitres" etc... Elle se documenta plus amplement en lisant le livre de Melle HAMAIDE, puis tenta sa première expérience avec des enfants de 7 à 8 ans, regroupés dans une classe de développement parce qu'ils n'avaient pu apprendre à lire par la méthode phonétique. Dès le début elle constata le grand intérêt qu'ils manifestaient pour la lecture et, après l'étude de 300 mots, elle put utiliser un livre de lecture.

- En 1925, elle prit la direction d'une classe enfantine comprenant 35 enfants de 6 à 7 ans, ne présentant aucun retard scolaire, dans une école qui se trouvait dans un quartier très populaire. Elle essaya alors d'expérimenter la méthode dans des conditions normales pour "se rendre compte de ses possibilités d'emploi dans l'enseignement officiel, avec des enfants non sélectionnés et les exigences d'un programme à parcourir". Les enfants subirent au préalable les tests de TERMAN, ce qui fit apparaître une classe fort peu homogène, dont 26 enfants présentaient un retard allant de six mois à un an et demi. Cependant la majorité des élèves fut à même de lire dans un livre après neuf mois de travail. Quelques autres, très retardés, n'y parvinrent pas et furent placés ultérieurement dans des classes spéciales ou de développement. Cette expérience lui permit de conclure à la nécessité d'avoir des classes moins chargées pour

permettre un travail individuel efficace, ou à celle de sélectionner les élèves dès le degré supérieur de l'école enfantine.

- En 1928, elle tenta sa troisième expérience à l'école expérimentale du Mail, qui venait d'ouvrir. Elle enseigna dans une classe de 24 élèves, comptant trois élèves retardés et trois autres arriérés. A la fin du mois de mai, 21 élèves lisaient et, à la fin de l'année scolaire, deux seulement échouèrent.

Au fil des années, elle continua, aidée de M. DOTRENS, à mettre progressivement au point la technique à laquelle étaient initiées les candidates à l'enseignement infantin.

Celle-ci était basée au départ sur des exercices d'attention visuelle qui se faisaient à partir de nombreux jeux inspirés de ceux de O. DECROLY et confectionnés à peu de frais, avec des échantillons de toutes sortes(32). Les enfants les utilisaient individuellement, au gré de leur fantaisie, et la maîtresse contrôlait leurs résultats à partir de fiches spéciales qu'elle avait mises au point pour exercer un contrôle immédiat. D'autres jeux étaient pratiqués collectivement dans le même but : observation d'un camarade, puis description ou recherche d'un objet disparu parmi d'autres posés sur un plateau et observés au préalable.

Les premiers exercices de lecture portaient sur l'observation de l'écriture des prénoms des enfants. Ceux-ci devaient apprendre à reconnaître le leur parmi ceux des autres, puis, dans une seconde étape, ils travaillaient sur l'ensemble des prénoms en multipliant les observations, les remarques leur permettant de mémoriser aussi

(32) Emilie MARGAIRAZ trouvait des indications de jeux dans :

- Introduction à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs, du docteur DECROLY et Melle MONCHAMP - Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1914.
- Education des enfants anormaux, de Melle DESCOEUDRES, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1916.
- Exercices graphiques d'attention, de Mme HERBINIERES LEBERT, Inspectrice des Ecoles Maternelles, Paris, Nathan.

nettement que possible l'image des mots. Ensuite, la maîtresse passait à l'étude de courtes phrases dont le contenu concernait le vécu de la classe, ou des histoires racontées par les enfants du type : "Marianne est tombée, elle a pleuré",
 "J'ai entendu l'auto des pompiers".

Ces histoires étaient transcrites au tableau pour la leçon, puis sur des feuilles qui restaient à la vue des élèves. Les enfants avaient ainsi sous les yeux l'ensemble des textes qu'ils avaient appris à lire. Ces textes étaient ensuite imprimés par les enfants sur une presse FREINET en trois exemplaires, dont un sur un beau papier afin de confectionner un manuel intitulé "mon premier livre de lecture" que chaque enfant emportait en fin d'année, après l'avoir illustré. Les deux autres exemplaires servaient pour la décomposition de la phrase en mots; une feuille était soigneusement découpée en mots, tandis que l'autre servait de référence.

La maîtresse faisait ensuite faire des exercices de reconstitution de phrases, d'identification de mots, etc...

On passait enfin à la lecture de textes plus longs. Les premiers textes comptaient 30 mots environ et suffisaient pour le travail d'une semaine, "soit quatre leçons de 20 à 30 minutes suivant le nombre et la force des élèves : deux de lecture visuelle, deux de décomposition en mots" (33). Le samedi, la maîtresse procédait à une révision au moyen d'un texte de contrôle. Elle progressait dans le texte, phrase par phrase, en exigeant de l'enfant concentration et précision.

Plus tard, lorsque les élèves connaissaient un grand nombre de mots, l'exercice visuel ne portait que sur les mots nouveaux, et le texte n'était plus morcelé phrase par phrase. La maîtresse devait contrôler que les enfants ne lisaient pas "par coeur"

(33) R. DOTRENS - L'apprentissage de la lecture, 1930, a, p. 55

et reconnaissaient effectivement les mots. A cet effet, elle faisait coller les mots appris, en désordre, dans un cahier, et elle demandait aux enfants de les relire très souvent pour en assurer une parfaite mémorisation. Plus tard, ces mots étaient collés suivant l'indication de la maîtresse dans des carnets de 26 pages, chaque page correspondant à une lettre de l'alphabet. Bientôt les enfants remarquaient qu'à chaque page les mots commençaient par la même lettre et ils étaient amenés ainsi à découvrir l'alphabet.

On arrivait enfin à la dernière étape : la décomposition des mots en syllabes. Normalement, dès novembre, certains enfants formulaient leurs premières observations concernant les syllabes. La maîtresse encourageait ces découvertes qui, assez vite, occupaient toute la durée de la leçon, car les enfants plus lents prenaient goût au jeu découvert et pratiqué par leurs camarades, qui consistait en la recherche des analogies et des différences par comparaison des mots. Toutes ces observations étaient ensuite réunies dans des tableaux établis par syllabes.

Le travail d'analyse se poursuivait systématiquement, mais il devait toujours être spontané et non pas provoqué par la maîtresse. Etant donné que les remarques formulées sur les ressemblances des mots portaient sur ce qui était vu et non sur ce qui était entendu, il arrivait que des enfants identifient la même lettre dans des mots sans qu'il y ait la même sonorité. La maîtresse acceptait cette observation, mais elle guidait la classification de façon que les élèves passent par l'observation de cette classification à une distinction des sons d'après leur écriture.

Il faut cependant noter que, jusqu'au bout, cette méthode restait une méthode visuelle; M. DOTRENS y tenait beaucoup.

"Il faut maintenir le principe de la lecture visuelle jusqu'au bout : l'enfant distingue des signes et des groupes de signes, non pas des sons simples ou composés"(34).

(34) R. DOTRENS - L'apprentissage de la lecture, 1930, a, p. 63.

Ce travail était suivi d'exercices de recherche des syllabes connues dans des livres ou des journaux, puis les enfants passaient au déchiffrement de mots inconnus pour déboucher ainsi sur la lecture.

La maîtresse ne poussait pas le travail d'analyse jusqu'à l'isolement de la lettre seule, ainsi qu'elle l'explique :

" Si l'expérience montre que l'enfant arrive à lire sans que le travail de décomposition en syllabes soit effectué d'une manière systématique, c'est-à-dire que l'on se préoccupe, comme dans la méthode phonétique, de passer en revue toutes les difficultés d'assemblage des lettres et des voyelles, à plus forte raison suis-je persuadée qu'il n'y a pas lieu de pousser le travail d'analyse jusqu'à l'étude méthodique des différents signes dans les combinaisons auxquelles elles peuvent donner lieu. La lecture des syllabes contenant les différentes lettres, dans les tableaux de décomposition suffit" (35).

L'étude de l'alphabet n'intervenait qu'en fin d'année et pour des raisons différentes.

Dès que l'enfant était capable de lire des mots nouveaux tout seul, il recevait un livre de lecture. Comme le travail était individualisé au maximum, ce qui n'était pas sans poser des problèmes à la maîtresse, ce passage au livre se faisait à titre individuel, ce qui créait une certaine émulation entre les élèves. Cette individualisation se traduisait ainsi dans la classe : après quelques semaines, certains enfants assemblaient d'eux-mêmes des syllabes pour construire des mots nouveaux, pendant que d'autres étaient

(35) E. MARGAIRAZ - L'apprentissage de la lecture, 1930, a, p. 65.

R. DOTRENS ajoutait même : "Mon expérience me permettrait presque d'affirmer que les enfants avec lesquels on doit pratiquer systématiquement la décomposition jusqu'à la lettre, présentent très probablement, s'ils ont l'âge de leurs camarades, un certain retard, alors que les enfants dont on dit qu'ils ont appris à lire "tout seuls" ont des quotients intellectuels au-dessus de la moyenne. Je crois en effet que l'aptitude à la lecture est un test de l'intelligence générale".

R. DOTRENS - Au seuil de la culture, tome 1, 1966, a, p. 91.

encore en train de les découvrir dans les textes nouveaux, En attendant que chacun arrive seul à lire dans un livre, la maîtresse devait patienter et faire confiance à la nature de l'enfant, ce que M. DOTRENS commente ainsi :

" La principale difficulté pour l'institutrice réside dans l'individualisation du travail, et dans la tension qu'elle lui impose. Elle ne doit rien brusquer et ne pas forcer le démarrage de chacun. C'est, pendant trois ou quatre mois parfois, une attente pénible, au cours de laquelle la crainte envahit les plus courageuses, et pendant lesquels le directeur doit jouer le rôle de "ballon d'oxygène" (36).

Pour ce qui est du matériel, M. DOTRENS remercie "son génial collègue" C. FREINET, qui a permis, par la mise au point de sa presse, d'imprimer "des feuilles sans fautes, impeccablement composées, tirées avec le maximum de netteté et de propreté"(37).

" Que FREINET soit remercié. Il a donné aux institutrices un merveilleux moyen de travail et rendu à la méthode globale un immense service en supprimant la seule difficulté pratique qui s'opposait à son extension" (37).

Si, par son approche globale, cette méthode d'apprentissage de la lecture se rapproche de la méthode naturelle de C. FREINET, il reste néanmoins à préciser qu'elle en diffère principalement sur trois points :

- Chez C. FREINET, l'apprentissage est entièrement individualisé Il n'y a pas de leçon proprement dite, ni d'analyse collective d'un même texte fabriqué par la maîtresse, comme chez M. DOTRENS. Les enfants apprennent à lire à partir de textes qu'ils ont élaborés

(36) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 22.

(37) R. DOTRENS - L'apprentissage de la lecture, 1930, a, p. 69.

eux-mêmes, dans le but de communiquer avec les autres. Quand l'analyse s'amorce chez l'enfant, elle se fait le plus souvent suivant le schéma graphie-phonie, pour aboutir à une différenciation des sons, plutôt que des lettres, ce qui est normal chez un élève qui, comme le dit C. FREINET, "traduit : de la pensée par la parole d'abord, par le dessin, par l'écriture ensuite".

- Enfin, pour C. FREINET, l'apprentissage se poursuit au rythme de l'enfant, c'est-à-dire qu'il peut se prolonger sur 2 ou 3 ans, ce qui n'est pas le cas pour M. DOTRENS.

Au cours des années, une dizaine de classes adoptèrent la méthode mise au point à l'école du Mail. Elles étaient dirigées par des maîtres qui, formés à cette technique au moment de leur passage à l'école du Mail, avaient choisi de l'appliquer dans leur classe. Elle connut finalement peu d'adeptes, si l'on songe que l'expérience du Mail se prolongea pendant 25 ans.

Pour sa part M. DOTRENS dressa un bilan de la méthode en 8 points :

- 1) La méthode globale permet un enseignement de la lecture qui captive l'attention des enfants;
- 2) Elle est une méthode active qui pousse l'enfant au travail intellectuel et à la recherche personnelle;
- 3) Elle est une méthode de culture qui s'utilise en liaison étroite avec l'enseignement général; elle prépare et permet un enseignement normal de la langue;
- 4) Les mots et les textes utilisés étant établis par chaque institutrice, la matière sur laquelle porte l'enseignement est ainsi adaptée jour après jour aux conditions et aux expériences de la vie des enfants à l'école et dans la famille;
- 5) N'étant pas une méthode graduée, au sens que revêt ce mot lorsqu'il s'applique à l'enseignement de la lecture, la méthode

globale permet un enseignement auquel peuvent prendre part des élèves nouveaux ou des élèves qui ont dû s'absenter de l'école. L'enseignement est individualisé. L'enfant nouveau part sans retard pour lui-même et sans préjudice pour ses camarades.

- 6) L'enfant qui a appris à lire par la méthode globale lit naturellement avec expression;

- 7) L'habitude qu'il a acquise d'observer visuellement et de garder le souvenir de ce qu'il a vu et lu, contribue à lui permettre d'acquérir une meilleure orthographe d'usage;

- 8) Le temps d'apprentissage varie de 4 à 15 mois, la leçon de lecture s'intégrant dans l'enseignement général. Les enfants d'intelligence normale arrivent facilement à lire en 6 à 10 mois (38).

En 1971, M. DOTRENS ajoutait qu'il était nécessaire d'établir une collaboration avec les parents pour les informer et les convaincre de ne pas "intervenir autrement que d'après les conseils de l'institutrice" (39).

Lorsque la méthode globale fut expérimentée à l'école du Mail, seule la méthode phonétique était en usage dans les classes enfantines officielles. Jusqu'en 1937, il n'y eut pas de résistance des parents, si ce n'est quelques mères inquiètes, qu'il fut facile de rassurer.

Cependant, cette même année, le livre utilisé dans les écoles depuis près de 50 ans, arriva à la onzième édition, et la question de son remplacement fut soulevée. L'inspectrice des écoles enfantines fut chargée de préparer le nouveau manuel. Elle tenta

(38) R. DOTRENS - L'apprentissage de la lecture, 1930, a, p. 80.

(39) R. DOTRENS - L'école du Mail, 1971, c, p. 22.

ce que l'on appelle aujourd'hui la méthode mixte, c'est-à-dire qu'elle employa simultanément la méthode globale et la méthode phonétique. Ce livre, vivement critiqué dès sa sortie, désorienta complètement les institutrices et les parents. On répandit alors le bruit qu'il s'agissait d'un ouvrage de lecture globale et, dès 1937, un mouvement se créa contre l'emploi de cette méthode. Ce livre fut néanmoins utilisé jusqu'en 1957, date à laquelle un nouveau manuel parut, dont M. DOTRENS commente ainsi la sortie :

"Si la typographie et les illustrations furent améliorées, les petits lecteurs continuèrent à apprendre que lulu lit un mot, que maman a pelé une pomme pour lili, que la sole est salée et que la villa est près de la ville" (40).

Il remarqua aussi que l'on avait ajouté à ces deux livres des textes pris dans "les livres de vie" contenant des histoires racontées par des élèves pratiquant la méthode globale "choisis déclara-t-on parce que vivants, parce que corrects, parce que goûtés des enfants" (40).

M. DOTRENS défendit avec beaucoup de courage la méthode globale que l'on accusait de tous les maux et qui, en fait, n'était utilisée que dans une dizaine de classes. On lui reprochait notamment les résultats insuffisants obtenus dans une classe vaudoise de 39 élèves qui la pratiquaient à ceux d'autres classes groupant 288 élèves et recourant à la méthode phonétique.

Cette enquête réalisée en 1935 par M. AUBERT, Inspecteur scolaire Vaudois, donna les résultats suivants :

	Méthode globale	Méthode phonétique
Elèves lisant très bien	48 %	27 %
Elèves lisant bien ou assez bien	<u>30 %</u> 78 %	<u>40 %</u> 67 %
Elèves lisant péniblement	17 %	21 %
Elèves lisant très mal	<u>5 %</u> 22 %	<u>12 %</u> 33 %

(40) R. DOTRENS - L'école du Mail, 1971, c, p. 28.

(41) R. DOTRENS - oc. p. 26.

Ces résultats en faveur de la méthode globale contribuèrent à freiner la critique.

On reprochait aussi à cette méthode, d'être responsable des dyslexies. Ce à quoi M. DOTRENS répondit qu'il existait deux sortes de dyslexies :

- Les vraies dyslexies, antérieures à la période d'apprentissage de la lecture, qui relèvent de la pathologie et d'un traitement de nature psychiatrique, car elles se manifestent par des troubles de la structuration temporo-spatiale, de l'affectivité, ou de la motricité. Le vrai dyslexique se révèle bien avant son entrée à l'école au moment où il apprend à parler.

- Les pseudo-dyslexies, qui résultent d'erreurs pédagogiques lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, soit parce que l'apprentissage débute trop tôt, soit parce que le contrôle de tout ce que l'enfant lit ou écrit, est insuffisant. Pour M. DOTRENS, ces dyslexies sont indépendantes des méthodes employées mais non pas du mauvais usage qu'on en fait. Selon lui, multiplier les exercices de combinaison de lettres et de syllabes pour ne faire lire à l'élève que des données sans signification, cela favorise autant les erreurs qu'une méthode globale qui ne fait pas une part assez grande aux exercices visuels et à l'analyse.

Il déplora de se voir attaqué par des médecins et des journalistes qui n'avaient aucune compétence pédagogique et qui condamnaient une méthode sans savoir comme elle avait été appliquée. Il leur fit remarquer que les exercices proposés aux enfants dyslexiques en rééducation les obligeaient à un travail d'analyse comparable à celui de la méthode globale.

Et, en 1954, il triompha lorsque, la direction du service médico-pédagogique du canton de Genève ayant demandé au département de

l'instruction la création d'une classe de dyslexiques, l'enquête révéla que pas un seul des enfants repérés n'était issu d'une classe employant la méthode globale. Il conclut alors :

"Une fois encore, je constate, sans que cela paraisse préoccuper beaucoup les autorités responsables, les éducateurs, les parents et l'opinion publique en général, la part de plus en plus grande que prend la rééducation parce qu'on maintient les conditions d'enseignement et l'emploi de moyens pédagogiques dépassés qui rendent l'éducation de plus en plus inefficace" (42).

On reprochait aussi à la méthode globale d'être responsable de la baisse du niveau en orthographe, ce que M. DOTTRENS réfuta en faisant remarquer que les exercices qu'elle comportait visant à la mémorisation de l'image du mot, ne pouvaient que favoriser une bonne acquisition de l'orthographe, alors que les méthodes phonétiques, qui font une large place à la mémoire auditive, engendraient hésitations et erreurs du fait même que la langue française n'est pas une langue phonétique. Et, pour renforcer son argumentation, il mentionna que, au moment de la correction de la dictée, les maîtres faisaient copier plusieurs fois les mots qui avaient fait l'objet d'erreurs, dans le seul but d'en faire assimiler l'image.

Malgré cela, la méthode globale fut de moins en moins utilisée, et M. DOTTRENS décela dans les hésitations des maîtres, trois raisons :

- La première tenait à leur conscience professionnelle. Habités à utiliser une méthode dont ils connaissaient les résultats, ils hésitaient à abandonner leur sécurité pour une nouveauté qui, peut-être, ne leur donnerait pas toute satisfaction.

- La seconde raison était, pour lui, de nature psychologique.

(42) R. DOTTRENS - Au seuil de la culture, Tome 1, 1966, a, p. 114.

En plus de la maîtrise de la technique, il fallait que le maître ait assez de sens psychologique et de confiance en l'enfant pour attendre que celui-ci lise de lui-même, plutôt que de le forcer à une cadence de travail collectif. Ce retournement complet de l'attitude pédagogique, qui amenait le maître à perdre volontairement du temps pour en gagner, engendrait souvent une tension nerveuse insoutenable pour lui.

- Enfin la troisième raison, il la plaçait dans l'influence conservatrice des parents. Ces derniers désiraient que leurs enfants soient enseignés comme eux l'avaient été, au mépris des résultats de la pédagogie scientifique qui avait mis au point d'autres méthodes pour mieux les ajuster aux différents types d'esprits d'une classe.

Toujours est-il que cette défiance générale envers la méthode globale amena le nouveau gouvernement genevois, élu en 1954, à interdire cette méthode dans les classes dès 1955. Le président du conseil d'Etat, en annonçant cette nouvelle, s'exprima ainsi :

" Nos écoles ont une réputation qui dépasse largement nos frontières. Genève s'est fait un renom dans le domaine de la pédagogie. Cette situation implique des responsabilités accrues (...). Des critiques très vives ont été adressées à certaines méthodes. Le Conseil d'Etat est décidé à procéder sans retard aux mises au point qui s'imposent dans ce domaine. La politique sera également dégagée de tout parti pris et de tout dogmatisme. Il n'y a pas d'intérêt à poursuivre l'expérience de la méthode de la lecture globale, si limitée que puisse actuellement déjà être son application" (43).

M. DOTRENS vit avec amertume son travail de 25 années condamné sans rémission, mais il n'en continua pas moins à défendre la méthode globale avec acharnement, d'autant plus que les conclusions de la conférence internationale de l'instruction publique

(43) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c,p. 28.

convoqués par le B.I.E. et l'UNESCO, en 1949, sur le thème de la lecture, allaient dans son sens en stipulant que :

- l'enfant doit apprendre à lire couramment, et comprendre ce qu'il lit,

- Les méthodes synthétiques satisfont l'esprit logique de l'adulte, et facilitent le travail du maître, mais partent d'éléments peu accessibles à l'esprit de l'enfant.

- Les méthodes dites globales préconisées par la psychologie sont plus conformes aux possibilités mentales de l'enfant et à ses intérêts spontanés.

- Le goût de la lecture doit être développé dès le début par l'emploi de phrases et de textes d'une valeur certaine, puis dans le champ des activités et des intérêts immédiats de l'enfant (44).

Interrogé sur l'interdiction de sa méthode, M. DOTRENS nous dira au cours d'un entretien, qu'elle est le fait des avatars de la politique et "qu'on y reviendra obligatoirement, il ne peut en être autrement" (45).

Y revenir parce qu'il ne peut en être autrement !

Voilà bien la démonstration d'une démarche qu'il a adoptée une fois pour toutes et qui consiste à faire, dès le départ, un choix précis de la conduite à tenir à la lumière de tout ce qui a été découvert par les psychologues et les théoriciens de l'enfance, puis à rechercher comment en réussir la mise en pratique, et cela quelles que puissent être les réactions environnantes.

C'est l'existence de ce choix, préalablement à l'action, qui fait de M. DOTRENS un théoricien plutôt qu'un praticien, mais

(44) R. DOTRENS - Voir texte entier dans : Au seuil de la culture, Tome 1, 1966, a, p. 163

(45) Entretien avec M. DOTRENS, annexe p. 350.

qui le rend, du même coup, vulnérable. C'est aussi ce choix, qui s'apparente étrangement à la foi, qui lui fait dire que "l'on y reviendra". M. DOTRENS est persuadé d'avoir fait le bon choix, pas seulement pour lui-même, mais pour l'humanité et pour l'éternité.

Or, qu'en est-il aujourd'hui des méthodes en lecture ?

Tous les instituteurs attendaient du colloque sur la lecture, qui s'est réuni à Paris en Juin 1979 et rassemblait d'éminents spécialistes de l'enfant, des indications sur la méthode à choisir. Ils ont été déçus car, si l'on a parlé de méthode, c'était pour dire qu'elle avait beaucoup moins d'importance que la personnalité du maître qui l'utilisait, et qu'il fallait établir une distinction très nette entre l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage à la lecture.

Le premier est acquisition d'une technique, tandis que le deuxième est acquisition d'une attitude.

Quelle que soit la méthode employée, il est essentiel de permettre à l'enfant de conquérir la lecture parce qu'en fait il n'y a pas de méthode du maître, mais seulement la méthode de l'enfant. On doit entendre par là la détermination par l'élève, aidé du maître, de ses conduites propres de travail. Certains ont une démarche à prédominance analytique, fondée sur la rigueur d'une certaine logique; d'autres procèdent beaucoup plus intuitivement, par anticipation, éclairant le sens exact des mots lus par une perception anticipatrice du sens du texte. Chacun apprend à lire et lit à sa manière, avec la dynamique qui lui est propre. Le maître se doit dès lors de faciliter cette acquisition du savoir lire en développant au maximum le "pouvoir lire", c'est-à-dire en variant les situations de lecture, ce qu'il ne peut réussir s'il s'enferme dans une méthode quelle qu'elle soit.

En France, c'est la "méthode mixte" qui reste la plus

utilisée depuis une vingtaine d'années. En fait, elle n'est qu'une méthode synthétique déguisée et conduite le plus souvent dans les classes, comme telle. Par contre, la pratique de la lecture silencieuse a gagné du terrain, surtout dans les classes qui suivent celles de l'apprentissage. Mais, si l'on peut avancer qu'il y a réellement apprentissage de la lecture, on ne peut que constater qu'on est encore loin de l'apprentissage à la lecture, comme en témoignent les statistiques qui montrent que de plus en plus d'enfants ne savent pas lire en sixième.

c) Application à l'apprentissage de l'écriture

Dès l'ouverture de l'école du Mail M. DOTRENS se vit confier par A. MALCHE, la mission d'étudier aussi une réforme de l'enseignement de l'écriture, car de nombreuses plaintes concernant l'écriture lamentable des apprentis et des employés émanaient des patrons et des commerçants. M. DOTRENS fit valoir son ignorance du problème et ses difficultés personnelles dans ce domaine, car il était un gaucher contrarié. Ce à quoi il lui fut répondu "que la création et l'activité d'une école expérimentale avaient pour raison d'être d'élucider les questions comme celles-ci" (46). Il s'attaqua donc à ce problème en appliquant la même démarche que pour les autres réformes.

Dans un premier temps, il constata ce qui était, à savoir :

- que la méthode d'apprentissage employée était contraignante et tentait d'imposer à tous la même écriture.
- que les enfants de 5 à 7 ans éprouvaient beaucoup de difficultés pour apprendre à écrire, et que peu d'entre eux réussissaient à avoir une "écriture courante satisfaisante",
- qu'aucun adulte ne conservait l'écriture qu'il avait apprise à l'école,
- que les instituteurs eux-mêmes n'appliquaient pas les principes qu'ils enseignaient, en dehors des moments réservés aux leçons d'écriture.

(46) R. DOTRENS - Au seuil de la culture, Tome 2, 1966, a, p. 15

- enfin, que l'enseignement de l'écriture était le seul qui ne soit pas gradué. Dès le début on enseigne à l'élève les mêmes caractères que ceux qu'utilisent les adultes.

Dans un deuxième temps, il s'informa : A Vienne, au moment de son séjour d'études, il avait constaté, en visitant les classes, que des changements étaient intervenus dans l'enseignement de l'écriture quant aux techniques d'apprentissage comme au choix des caractères qui semblaient plus simples à exécuter. Il prit contact avec le professeur P. HULLIGER, qui tentait une réforme de l'écriture à Bâle. L'apprentissage s'y faisait en utilisant une écriture dérivée des caractères d'imprimerie, qui ne comportait pas de liaisons entre les lettres d'un même mot. Au cours de leur scolarité, les enfants passaient ensuite à une écriture liée droite, puis penchée.

De retour à Genève, aidé et conseillé par A. ATZENWILER, alors directeur de l'enseignement primaire, il allait "avec l'aide précieuse d'un corps d'élite d'instituteurs et d'institutrices, réaliser la réforme la plus remarquable qu'il lui ait été donné de mener à bien" (47).

Il s'attaqua au problème de la réforme de l'écriture en appliquant les idées de l'Education Nouvelle, comme il l'avait fait pour les autres expérimentations et, ainsi qu'il le dit lui-même :

- " Dès le début notre objectif fut le suivant :
- Rechercher et mettre au point une écriture et une méthode de son apprentissage conformes aux impératifs de la psychologie génétique et de l'éducation fonctionnelle, soit :
- adapter l'enseignement aux caractéristiques physiques et mentales des écoliers,
 - tenir compte du développement de leurs capacités tant

(47) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 31.

physiques que mentales, de leurs possibilités au cours de leur croissance et de leur rythme de travail.

Cette prise de position impliquait le rejet de l'écriture scolaire traditionnelle imposée à tous et enseignée par la copie. Elle déterminait le but à atteindre : donner à chaque enfant l'écriture la meilleure qu'il est capable de tracer" (48).

La prise en considération de ces données impliquait qu'il étudiât l'acte d'écrire en fonction des capacités physiques et mentales nécessaires à sa réalisation, et que, parallèlement, il analysât le graphisme et les outils utilisés, ce qu'il fit.

Il distingua deux sortes de mouvements primaires dans l'acte d'écrire :

D'abord un mouvement de flexion et d'allongement des doigts, lorsque la main sert d'appui et ne se déplace pas. Dès que la main pivote sur le poignet, ce mouvement donne des traits obliques, de droite à gauche, en descendant. Il s'agit là de mouvements rectilignes.

Ensuite des mouvements circulaires qui résultent de la combinaison des mouvements des doigts et du déplacement de la main et du poignet. L'écriture est le produit de cette combinaison de mouvements complexes.

Le hasard l'aida, car il fut amené à expérimenter une nouvelle plume qui lui avait été proposée par un fabricant. Il s'agissait de la plume mousse, ainsi appelé parce qu'elle se terminait non pas en pointe, comme les autres, mais par une boule minuscule qui permettait de tracer un trait d'épaisseur constante... Elle présentait les avantages de la plume d'oie, car elle donnait la possibilité d'utiliser une écriture de traction et non de pression comme la plume métallique l'exigeait. En outre, elle ne

(48) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 31.

nécessitait pas une tenue spéciale du porte-plume, ce qui amenait l'enfant à écrire à sa convenance et d'une main légère, donc plus lisiblement. La stylo à bille présentera plus tard les mêmes avantages et perpétuera cette "écriture en cordon" dont parle M. DOTRENS.

Par contre, la plume mousse rendait impossible l'alternance des pleins et des déliés, ce qui représentait un sérieux inconvénient, car elle ôtait ainsi à l'écriture une de ses caractéristiques essentielles en altérant du même coup sa beauté et sa lisibilité. Cependant M. DOTRENS la fit adopter dans son école, car les maîtresses qui l'avaient expérimentée avaient d'emblée constaté les progrès.

Le nouvel enseignement de l'écriture qu'il mit au point répondait aux exigences qu'il avait posées au départ.

1/ Il respectait les aptitudes mentales et les moyens physiques des enfants, pour plusieurs raisons :

D'abord, grâce à l'emploi des plumes mousses, la tenue du porte plume devenait naturelle car elle n'obligeait plus l'enfant à adopter une attitude unique. En effet, l'écriture avec la plume pointue exigeait que le sujet tint son porte-plume dans la direction de l'épaule, la paume tournée vers le bas et qu'il appuyât pour tracer les pleins en faisant attention de ne pas casser la plume ou de faire gicler l'encre.

Le passage de l'écriture par pression à l'écriture par traction respectait donc les caractéristiques de l'anatomie humaine.

M. DOTRENS le constata en observant des radiographies de mains adultes et de mains d'enfants qui montraient clairement que l'ossature de l'enfant n'était pas terminée et que, de ce fait, certains gestes de flexion et de pression que l'adulte opérait facilement n'étaient pas possibles pour l'enfant. Avec ce nouvel outil, l'élève pouvait se tenir normalement et tenir le porte-plume selon sa morphologie.

En étudiant des écritures d'adultes et d'adolescents, il remarqua aussi que bien peu utilisaient une écriture totalement liée; et, en observant les jeunes enfants en train d'écrire, il nota leur difficulté à écrire un mot comprenant plusieurs lettres d'affilée car ils n'ont pas "la possibilité d'harmoniser les mouvements simultanés des doigts, du poignet et de l'avant-bras" (49). Ils sont obligés de déplacer la main qui écrit. Il en déduisit que l'écriture liée est pour eux une impossibilité et que la liaison n'est pas nécessaire à l'écriture puisque les adultes eux-mêmes la négligent.

En 1932, il introduisit alors l'écriture script dans les premières classes. Cette écriture script, caractérisée par des formes simples dérivant essentiellement du cercle et de la droite, lui sembla faciliter l'apprentissage de l'enfant car il reproduisait sans grande difficulté ces formes qu'il percevait aisément. La séparation entre les lettres lui parut être également un avantage très appréciable, car elles ne changeaient pas de dessin, à l'inverse de l'écriture liée qui fait subir à certaines des déformations dues à leur liaison avec celle qui précède ou qui suit.

Il jugea de même très importante la ressemblance que présentait la script avec l'imprimé, ressemblance qui entraînait "une identité entre ce que l'enfant est amené à voir, à lire ou à écrire", et permettait de ce fait une unification dans l'apprentissage des signes à lire et des signes à tracer" (50).

De plus, l'écriture étant utilisée comme moyen de communication, et comme moyen de conservation de la pensée, elle doit, déclare M. DOTRENS, posséder une qualité indispensable : la lisibilité. Or l'écriture script se prête remarquablement, selon lui, à une lecture aisée par la clarté et la simplicité de ses formes.

(49) R. DOTRENS - Au seuil de la culture, tome 2, 1966, a, p. 74

(50) R. DOTRENS - oc. p. 56

Enfin, en ce qui concerne la méthodologie à suivre, il s'en tint encore à la fonction de globalisation. Aussi dénonça-t-il l'erreur des méthodes traditionnelles qui font commencer l'enseignement par l'étude des éléments des lettres comme les jambages, les boucles, les droites et les courbes, pour passer ensuite au tracé des lettres séparées - erreur qu'il juge d'autant plus grande que le tracé des lettres change suivant la liaison qui s'opère avec les lettres qui précèdent ou celles qui suivent.

" Leur dessin est une abstraction qui n'a aucune valeur pour l'enfant, pas plus que le son isolé de chacune d'elles. L'enfant voit le mot qui a une signification : le dessin par lequel il le reproduire, a une intention, un intérêt" (51).

Il en déduisit le principe d'une méthodologie : Il faut partir du mot chargé de signification pour l'enfant, et exiger seulement une écriture seulement une écriture lisible, et propre. Peu à peu, en partant de ces ensembles, l'analyse détaillée de chaque signe sera abordée.

2/ Ce nouvel enseignement de l'écriture était progressif.

En effet, M. DOTRENS s'était rendu en compagnie d'une inspectrice des écoles maternelles, trois fois de suite et à une semaine d'intervalle, dans plusieurs classes d'enfants de 4 à 5 ans et 5 à 6 ans, n'ayant jamais tenu un porte-plume, pour leur proposer d'écrire, d'après un modèle donné au tableau, une petite phrase simple : la première semaine en écriture anglaise, la seconde en caractères simples de script, et la troisième en majuscules d'imprimerie. Il se rendit compte alors que l'écriture en capitale était reproduite par la majorité des élèves; celle en script l'était un peu moins bien; quant aux travaux en écriture cursive, la plupart était illisibles.

(51) R. DOTRENS - Au seuil de la culture, Tome 2, 1966, a, p. 78.

A la suite de cette expérience, il proposa, en accord avec sa collègue "en toute sincérité et en toute sécurité" l'abandon de l'écriture liée comme écriture de départ, "la démonstration ayant été faite que la tâche de reconnaître et de tracer les caractères de l'écriture cursive, n'était pas la possibilité de la majorité des élèves" (52).

Il établit alors la progression suivante :

- . Entre 5 et 6 ans, les enfants de l'école enfantine écrivaient en capitales,
- . De 6 à 8 ans, dans les petites classes expérimentales, ils écrivaient en script,
- . Puis, dans les degrés supérieurs, ils passaient à la script penchée qui donnait une écriture plus aisée et plus rapide et qui préparait le passage à une écriture liée, simplifiée.

Ainsi, donc, conclut-il :

" l'enseignement se développe au cours de la scolarité, et contrôle l'évolution des signes simples et schématiques du début, vers les formes évoluées de l'écriture courante" (53).

Il demanda aussi que fut continué l'enseignement de l'écriture dans le secondaire, car il avait observé, dans les écoles qu'il dirigeait, que les enfants entre 12 et 15 ans changeaient d'écriture; celle-ci se déformait, rendant le message moins lisible. Il en déduisit qu'il serait bon, au cours de cette période, de conseiller l'enfant utilement pour qu'il se corrigeât quand il était encore temps. Cette proposition fut reprise et adaptée à l'unanimité par 46 pays, lors de la Onzième Conférence de l'instruction publique, organisée en 1948 par le B.I.E. et l'UNESCO à Genève, mais elle ne reçut pas d'écho favorable du côté des autorités genevoises.

(52) R. DOTRENS - Au seuil de la culture, Tome 2, 1966, a, p. 32.

(53) R. DOTRENS - oc. p. 96.

3/ Cet enseignement était néanmoins individualisé, car l'élève avait la possibilité de développer et d'améliorer le type d'écriture qui convenait le mieux à sa personnalité. Il n'était faite aucune obligation quant à l'emploi d'un type d'écriture. Certains graphologues objectèrent que cette forme d'écriture banalisait et uniformisait les écritures empêchant ainsi le caractère de s'exprimer. Ce à quoi M. DOTRENS répondit que : "malgré l'uniformité du graphisme enseigné à l'école, chaque élève a son écriture" (54), et que l'écriture liée qu'ils jugeaient personnelle n'était autre qu'une déformation de l'écriture cursive imposée au départ.

Cette réforme de l'écriture qu'il mit au point à Genève devait engendrer certaines résistances. Introduite en 1932 dans les petites classes, l'écriture script se propagea très vite dans les autres classes, par simple imitation des grands sur les petits, si bien que, en quelques mois, toute l'école du Mail écrivait en script. Les premiers accrochages se produisirent au moment où certains élèves, quittant l'école, se rendirent dans d'autres écoles n'utilisant pas le script.

En 1934, le Département de l'instruction décida d'élargir les essais à une douzaine d'écoles. Des expériences semblables furent aussi tentées dans les cantons de Fribourg, Neuchâtel et Vaud.

En 1937, le même département invita la population genevoise à exprimer son avis en vue de normaliser l'enseignement de l'écriture dans toutes les écoles du canton. Une exposition de travaux d'élèves fut ouverte, à l'école du Mail, dans laquelle on pouvait voir des travaux d'élèves de chaque âge en cursive, ceux-ci venant d'autres écoles, et puis des travaux d'élèves du même âge de l'école du Mail. On convoqua aussi une délégation des groupements professionnels pour prendre position devant la réforme projetée. Le succès de cette exposition de même que l'avis favorable donné par la délégation amena

(54) R. DOTRENS - Au seuil de la culture, tome 2, 1966, a, p. 45.

bien le département à décider l'introduction généralisée de l'écriture script dans les écoles. Plus tard, d'autres cantons suisses l'adoptèrent, si bien que, au total, il y eut 15 cantons sur 22 qui commençaient l'apprentissage de l'écriture par la script. Notons que cette écriture était déjà utilisée dans certains cantons allemands avant que M. DOTRENS ne se penchât sur la question.

Outre les réactions des graphologues, il y eut aussi et surtout des oppositions venant du secondaire, car rien n'avait été fait pour que la liaison soit assurée. Une campagne de presse se déclencha, dénonçant l'absurdité d'une formation de base de la script en vue d'une écriture liée, de même que l'absurdité de croire que l'écriture liée était au dessus des capacités d'un enfant de première année. D'autres accusèrent la script de ralentir la vitesse de l'écriture.

M. DOTRENS fit face aux attaques : Il répondit que l'objectif de l'enseignement de l'écriture à l'école primaire n'était pas d'écrire vite, mais d'écrire bien pour assurer une bonne lisibilité du message. Ensuite, il fit subir à ses élèves de l'école du Mail et à ceux d'autres écoles, environ 300 élèves, un test de rapidité d'écriture, qui comprenait trois épreuves, portant sur le nombre de lettres écrites à la minute, sur le nombre de mots écrits sous la dictée, et sur le nombre de mots écrits après mémorisation d'un texte. Il jugea que les écarts de rapidité en faveur de l'écriture liée n'étaient pas décisifs au point d'en tirer argument contre l'écriture script.

En 1954, le président du nouveau gouvernement qui interdit l'emploi de la méthode globale d'apprentissage de la lecture ajouta dans son discours :

" Quant à l'écriture script, il paraît avéré que le préjugé

favorable qu'elle pouvait invoquer il y a quelques années encore, s'est dissipé" (55).

Mais, si le nouveau Conseil d'état put interdire l'emploi de la méthode globale, qui ne s'était pas généralisée, il ne réussit pas à supprimer l'usage de l'écriture script dans les écoles enfantines et dans les degrés inférieurs de l'école primaire.

Une enquête réalisée en 1966 par le service de la recherche pédagogique, alors que M. DOTRENS avait quitté l'école du Mail depuis 1952, montra que la script était utilisée de partout comme un exercice préparatoire à l'écriture proprement dite, mais qu'elle était remplacée par l'écriture liée dès la fin de la première année, alors que, dans le canton de Genève, ce passage ne se faisait qu'en fin de seconde année.

En 1958, le département de l'Instruction publique demanda à ce qu'une heure soit consacrée, dans le premier cycle, à "l'amélioration des écritures personnelles", mais le corps professionnel s'y refusa.

Tout cela amena M. DOTRENS à écrire :

" La réforme que nous avons tentée et réussie de l'écriture et de son enseignement, est un bel exemple des difficultés que rencontre la pédagogie expérimentale pour faire profiter l'école et les enfants surtout, de ses recherches et de ses résultats. Elle se heurte aux opinions reçues, aux habitudes acquises, aux partis pris, à cette attitude curieuse dont seule la pédagogie est la victime, de gens, parents et adultes en général, qui discutent avec une suffisance coupable des méthodes et techniques d'une profession dont ils ignorent tout et à laquelle ils refusent toute adaptation à la science et au progrès, alors que cette adaptation constante

(55) R. DOTRENS - Au seuil de la culture, tome 2, 1966, a, p. 101.

est la règle de survie dans tous les métiers. Elle seule pourtant, est capable d'améliorer l'enseignement de manière sûre en préservant les élèves des effets de la routine des uns et des fantaisies sans lendemain des autres "(56).

M. DOTRENS a eu le mérite, après avoir analysé les mouvements de l'écriture, de tirer deux principes qui restent fondamentaux pour l'enseignement de cette discipline :

- Un principe psycho-physiologique, qui amène à tenir compte des particularités anatomiques et mentales de l'enfant et à privilégier, de ce fait, l'écriture par traction à celle par pression;

- et un principe psycho-pédagogique, qui établit une préférence pour les formes simples, car elles sont plus facilement perçues, assimilées et reproduites.

Diverses recherches expérimentales ont montré depuis :

. Que l'enfant fixe son attention sur le trait lui-même et le suit dans son déroulement graphique, toute sa pensée se trouvant en quelque sorte au bout de l'outil tandis que l'adulte considère le mot comme un tout et s'attache à la signification bien plus qu'aux détails graphiques.

. Que l'imitation inconsciente joue un grand rôle lorsque l'habitude motrice est en voie de formation d'où l'influence de l'écriture du maître.

. Qu'il y a corrélation entre l'aptitude à écrire vite et l'instruction générale par suite de l'entraînement que suppose celle-ci.

En ce qui concerne les différents genres d'écriture, rien d'absolu n'a été défini; cependant, l'on tend à privilégier l'usage de l'écriture cursive dont le caractère principal est

(56) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 40.

est d'être courante, c'est-à-dire qu'elle enchaîne les éléments d'un mot, les uns aux autres en réduisant au minimum les levées de l'outil.

Les instructions officielles en France ne sont pas favorables à l'apprentissage de la script au cours préparatoire. C. FREINET, qui fondait, lui aussi, l'enseignement de l'écriture sur le principe de globalisation, émettait certaines réserves pour l'emploi de la script et écrivait :

" l'écriture script apparaît comme une erreur pédagogique qui consacre et sert les vieilles formes analytiques d'enseignement" (57).

Quelles que puissent être les opinions à ce sujet, il reste que M. DOTRENS, en contribuant à généraliser l'emploi de la script dans les écoles suisses, a néanmoins satisfait à la demande qui lui avait été adressée au départ d'étudier une réforme de l'écriture qui rende celle-ci plus lisible et plus nette.

3/ Apprentissage de la langue comme moyen d'expression

M. DOTRENS fait de l'enseignement de la langue maternelle l'enseignement fondamental de l'Ecole, pour plusieurs raisons :

- D'abord parce qu'il considère que :

" le langage est le support de la pensée", (58) le moyen par lequel l'être exprime ses idées, ses sentiments, ses connaissances et réussit ainsi à se faire comprendre. C'est aussi le premier de ses liens puisque c'est par lui qu'il a communiqué à sa mère ses premiers sentiments et qu'il a compris les premières pensées d'un autre être.

(57) C. FREINET - La méthode naturelle, tome 3, L'apprentissage de l'écriture, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, p. 89.

"La langue maternelle est le premier de nos liens; connaître sa langue maternelle, c'est posséder un capital que personne ne peut ravir, mais dont chacun tire un profit proportionnel à la peine qu'il a prise de l'augmenter, c'est-à-dire de mieux la connaître, par la lecture et l'étude" (58).

- Ensuite, la langue est un moyen de communication qui permet d'établir des échanges, donc de vivre en société;

- En troisième lieu, M. DOTRENS souligne que tous les enseignements donnés à l'école dépendent de la capacité qu'a l'enfant de comprendre ce qu'on lui dit ou ce qu'il doit lire. C'est aussi le seul enseignement à commencer avant l'entrée de l'enfant à l'école et à se poursuivre longtemps après.

- Enfin, pour lui, "la langue est la caractéristique d'un peuple, d'une nation" (59). Elle véhicule son esprit, ses traditions, son génie, et elle crée des liens entre tous ceux qui la parlent. En cela il partage l'opinion du philosophe Vaudois A. VINET pour qui :

" Rien n'est plus intimement uni à un homme, à un peuple que sa langue... -Ce n'est pas seulement l'instrument de sa pensée, c'en est le fond; c'est la vraie image de la vie, c'est toute sa philosophie. C'est en même temps le résultat de la vie sociale et le moyen de cette vie. C'est une indispensable condition d'ordre, de ralliement et par conséquent de progrès. Veiller sur la langue, c'est veiller sur la société même..." (60).

De ces convictions M. DOTRENS déduit les deux buts vers lesquels doit tendre l'enseignement de la langue maternelle :

(58) R. DOTRENS - Eduquer et instruire, 1966, d, p. 83.

(59) R. DOTRENS - oc. p. 84.

(60) A. VINET - cité par R. DOTRENS - Eduquer et Instruire, 1966 d, p. 84.

. Un but social et utilitaire, car la vie en collectivité exige de chacun qu'il puisse se faire comprendre d'autrui et le comprendre en retour. Par ailleurs, le groupe social augmente ses possibilités d'échanges quand augmentent les capacités d'expression des membres qui le constituent. C'est donc "un devoir civique" de développer le langage dans un pays de démocratie libérale.

Un but individuel de culture et de perfectionnement, puisque c'est par la somme des connaissances acquises en maniant le langage que l'enfant pourra "élargir son horizon intellectuel", exercer son jugement de façon de plus en plus nuancée, et développer sa culture littéraire. L'objectif premier de l'enseignement de la langue doit être d'amener l'enfant à s'exprimer verbalement et par écrit le mieux qu'il peut et comprendre la pensée écrite ou parlée d'autrui.

Or, remarque M. DOTRENS, l'enseignement traditionnel de la langue fait de celle-ci non pas un outil, un moyen, mais un objet puisqu'il en privilégie la forme écrite par l'approche grammaticale et orthographique en oubliant que la langue est d'abord parlée. De même gomme-t-il la différence entre le langage de l'enfant et celui de l'adulte par suite de leurs structures mentales respectives.

C'est pourquoi, s'appuyant sur les idées d'un de ses maîtres, Ch. BALLY, créateur de la stylistique française, il essaiera de faire passer dans l'enseignement de la langue les trois principes suivants :

- 1) "Il faut partir de l'enfant" (61), de son propre langage, et des moyens dont il dispose pour s'exprimer afin de l'aider à améliorer ses capacités d'expression tout en lui donnant "de

(61) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 42.

bonnes habitudes de pensée et de langage" (61). Cela revient à considérer la psychologie du langage avant le système de la langue.

- 2) " Il faut respecter les stades de l'évolution mentale de l'enfant" et admettre que l'enfant ne peut s'exprimer comme l'adulte. Il parle surtout de lui puisqu'il est égocentrique. L'enseignement doit donc, pour être fructueux, s'inspirer de la vie de l'enfant et conserver un caractère global.
- 3) "Enfin il faut considérer la langue comme un ensemble de moyens d'expression, et non comme un système de signes"(61). L'étude systématique de la grammaire ne doit commencer que lorsque les capacités mentales de l'enfant le lui permettent.

Par ailleurs, il convient de multiplier les occasions qui permettront à l'élève de s'exprimer. M. DOTRENS pense que la mise en oeuvre de ces principes exige du maître qu'il aime et connaisse bien sa langue et qu'il ait compris que la réussite de cet enseignement conditionnerait celle de tous les autres.

Pour aider les maîtres dans cette tâche longue et difficile, il se rendit compte très vite qu'il était nécessaire de mettre au point un manuel répondant aux objectifs cités. A Vienne, il avait pu constater les différences entre les manuels mis à la disposition des Suisses et ceux qu'employaient avec bonheur les petits viennois. Le titre même de ces livres traduisait l'esprit de l'enseignement : "Comment j'apprends à parler et à écrire correctement" et "Exercices de langage en rapport avec la vie, pour les classes de l'école élémentaire".

Le but de ces exercices était d'habituer l'enfant à un langage correct, tout en développant leur capacité d'expression. Il avait aussi tenté, dans 4 classes d'application, la méthode des

(61) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 42.

centres d'intérêt de O. DECROLY, fondée sur les besoins de l'enfant, mais il s'était vite aperçu que cette méthode n'était pas applicable dans toutes les classes; aussi opta-t-il pour la "gesamtunterricht", qui dérivait des centres d'intérêts et connaissait une grande faveur en Allemagne et en Autriche. Il s'agissait d'organiser le travail de la classe autour de thèmes choisis en fonction des conditions de vie, du milieu et des expériences des enfants, et qui donnaient lieu à des échanges oraux et quelques exercices écrits.

A la rentrée scolaire de 1933, il remit aux institutrices de deuxième et troisième années, un plan de travail indiquant l'esprit nouveau dans lequel il fallait travailler, et une série de centres d'intérêt permettant d'organiser des exercices de langage et de vocabulaire. A la fin de l'année, chaque institutrice lui rendit un dossier dans lequel étaient notées les réactions des élèves, les remarques, les critiques, les observations et, le cas échéant, les propositions. A la lumière de ces documents, il étudia un nouveau plan d'études que les maîtresses expérimentèrent l'année suivante.

Cinq années de suite, il procéda ainsi puis, avec ses collègues Albert ATZENWILLER, Léon LUDWIG et Edmond RAST, il mit au point, en 1944, un manuel scolaire qu'il intitula "première moisson". Un deuxième tome parut en 1946. Ce manuel, accepté par le département de l'Instruction, fut édité et distribué dans les classes de deuxième et troisième années. Dans ces livres, il accordait une importance particulière au langage parlé de façon à amener l'enfant à développer et enrichir ses moyens d'expression par l'utilisation. Il établissait une nette distinction entre les mots que l'élève saurait employer, et ceux qu'il saurait écrire.

- Les premiers avaient été retenus parce qu'ils avaient été très souvent utilisés au cours de l'expérimentation dans les classes,

- Les seconds avaient été choisis dans le vocabulaire fondamental du français et devaient être correctement orthographiés.

Au niveau de la grammaire, les notions proposées étaient en petit nombre, et correspondaient à celles qui pouvaient être assimilées par 75 % des enfants. D'autre part, son enseignement était présenté d'une nouvelle façon. Il ne s'agissait pas de donner une terminologie et des règles, mais de faire connaître à l'élève les ressources de sa langue, et lui apprendre à les utiliser convenablement :

" Il faut laisser la technique de côté", écrira-t-il, pour faire de la grammaire vivante..." (62).

La méthodologie employée découlait des règles d'assimilation mises en évidence par J. PIAGET. C'est après de nombreuses observations établies sur plusieurs semaines et groupées ensemble qu'une règle se dégagait par le simple rapport que l'enfant établissait entre les mots rassemblés.

Une part était également faite à la lecture silencieuse. Les textes proposés avaient été le plus souvent écrits par d'autres enfants et étaient suivis d'un petit questionnaire, visant à en contrôler la compréhension.

Quant à l'exercice de composition écrite, il n'était jamais imposé et résultait le plus souvent d'un entretien au cours duquel la maîtresse relevait deux ou trois phrases correctes de l'enfant. Tous les élèves copiaient ces phrases et, s'ils désiraient eux-mêmes en écrire, ils devaient demander tous les mots dont l'orthographe leur était inconnue, de façon à écrire sans fautes. Une règle impérieuse régissait cet exercice :

"Tout ce qui est écrit, doit être parfaitement écrit" (63), et "ne doit être écrit que ce qui peut être correctement écrit" (63). Ce manuel sera réédité dans les années 60 et, si les autorités feront à cette occasion quelques petites rectifications, l'esprit dans lequel

(62) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 47..

(63) R. DOTRENS - oc. p.46.

il aura été élaboré sera conservé, ce qui amènera M. DOTRENS à écrire :

" La démonstration a donc été faite qu'il est possible d'élaborer des manuels expérimentaux et expérimentés. Un jour peut-être se convaincra-t-on de la nécessité de mettre en oeuvre des moyens semblables pour mieux les adapter aux capacités et aux expériences des enfants" (64).

Il dénoncera de même l'inutilité des exercices de rédaction imposés :

" On ne devrait pas obliger les enfants à écrire, à composer par ordre; c'est les contraindre à l'hypocrisie, au bavardage; c'est compromettre le pouvoir qu'on cherche à leur donner; pas plus qu'il ne faut les obliger à traiter un sujet qui n'appelle en eux aucune résonance affective, aucun souvenir, aucun intérêt" (65).

C'est pour cette raison qu'il s'inspirera de C. FREINET en faisant adopter dans ses classes "la technique du texte libre". Ces textes imprimés étaient rassemblés pour constituer des livres de lecture qui étaient distribués dans les autres classes. Cependant cette pratique ne lui semblait pas suffisante : aussi la complétait-il par un enseignement de la technique de la composition comprenant des exercices de vocabulaire et de style, étudiés à partir des manques constatés chez l'élève au moment du texte libre.

Ces objectifs de rénovation de l'enseignement du français sont ceux qui ont été retenus par les Instructions de 1972, en France. Cependant, ils sont difficiles à réaliser, et il est courant de remarquer que parallèlement à la crise de l'école, il y a une crise du français, qui amène les enseignants à se poser la question : "Quel français faut-il enseigner"?, en constatant l'hétérogénéité de leurs classes. A une pédagogie du modèle on tente pourtant de substituer

(64) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 48

(65) R. DOTRENS - oc. p. 52

une pédagogie par objectifs en vue d'assurer aux enfants les meilleures conditions possibles de communication et d'expression.

C'est pourquoi les efforts de M. DOTRENS, pour donner aux maîtres les moyens d'atteindre ces objectifs nous paraissent "novateurs", encore qu'il faille remarquer qu'il n'englobe pas dans ses propositions les apports de la linguistique qui pourtant, avec SAUSSURE, firent franchir une étape importante à l'étude de la langue.

Plus tard, dans le prolongement des études de SAUSSURE, MARTINET, JAKOBSON et CHOMSKY élaborèrent des théories qui démontreraient qu'il était possible d'étudier le fonctionnement d'une langue sans faire intervenir le sens, théories qui ont largement influencé l'enseignement de la grammaire sans résoudre pour autant le problème de la communication qui reste au coeur des préoccupations de M. DOTRENS.

4/ Le travail en groupe, comme préparation à la vie sociale

Si le travail individualisé fut à l'honneur à l'école du Mail, le travail en groupe n'en fut pas pour autant banni. M. DOTRENS le conseillait surtout dans les grandes classes, car il estimait qu'il constitue une excellente préparation à la vie en communauté.

Dans une société où la division du travail a rendu tous les membres solidaires les uns des autres, il pense qu'il est indispensable d'entraîner l'enfant à collaborer avec ses camarades, d'autant que cette forme de travail pousse chacun à donner le meilleur de lui-même, et à fournir un effort maximal, car la mise en commun du savoir et des capacités des membres de l'équipe développe, à l'intérieur du groupe, un sentiment collectif de responsabilité.

C'est le groupe qui exerce éventuellement une pression sur celui qui cherche à échapper à ses obligations, instaurant ainsi une discipline naturelle.

Enfin M. DOTRENS pense que le travail en groupe permet à chacun de donner suivant ses aptitudes, faisant ainsi la preuve que les différences sont utiles à un travail d'ensemble.

Dans ce domaine, il n'a pas innové. Il dira s'être inspiré des expériences de R. COUSINET, de C. FREINET et des coopératives scolaires, et avouera avoir eu certaines difficultés à faire mettre en pratique ce qu'il considérait comme une nécessité.

" C'est peut-être dans la réalisation de nos intentions que le travail a été le plus difficile et le plus restreint. Même d'excellents instituteurs ne ressentent pas le besoin de rompre l'unité de la classe et de changer la nature de leurs rapports avec leurs élèves" (66).

Il attribuera la responsabilité de cet échec au système de notation et de classement qui, en engendrant la compétition, "stérilise le développement de l'esprit d'entraide"(66).

Les premiers essais de travail en équipe, à Genève, se firent au lendemain de la première guerre mondiale, dans les classes où s'étaient constitués "des groupes de Croix-Rouge de jeunesse, qui correspondaient avec des camarades d'autres pays, collaboraient à des oeuvres sociales de l'enfance et entretenaient des filleuls dans les pays dévastés" (66).

Mais c'est dans une classe complémentaire, comprenant des filles de I3 à I4 ans, que DOTRENS tentera, pour sa part, et avec

(66) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 67.

profit, un essai de la méthode de travail par groupes établie selon les idées de R. COUSINET. Il constata que l'esprit de la classe avait radicalement changé et que le problème de la discipline avait disparu.

Cette expérience ne fut pourtant pas renouvelée car les classes complémentaires furent regroupées ailleurs. Cependant, le travail par équipes fut organisé dans une autre voie.

Au cours des après-midi, réservés aux sorties, les classes étaient réparties en trois ou quatre équipes. Chacune d'elles devait parcourir un itinéraire précis, au cours duquel certains travaux d'observation ou d'information étaient prévus; par exemple la visite d'un artisan, ou la visite du jardin botanique. Au retour, l'équipe devait faire un compte-rendu aux autres élèves de la classe.

Enfin, cette forme de travail fut pratiquée dans les classes de développement et, remarquera M. DOTRENS, avec satisfaction, c'est le travail individualisé qui l'aura provoqué.

" Aux heures réservées à cette technique, les élèves, chacun étant occupé à une tâche différente de celle du voisin, s'enquerraient de celle-ci, s'entretenaient et, le cas échéant, se prêtaient main forte, ce qui conduisit à la création de petits groupes s'affairant dans telle ou telle discipline à l'exécution du travail préparé par l'instituteur" (67).

Une autre expérience fut aussi tentée par un instituteur de l'école du Mail, M. DESSOULAVY, sur la base du scoutisme. La classe était divisée en équipes; elle s'affairait à son travail sous la seule responsabilité des chefs d'équipe et obéissait à la loi commune que les élèves avaient instaurée :

"Nous travaillons, bien, nous nous entendons, nous sommes

(67) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 68.

attentifs, nous sommes tous amis, nous sommes loyaux" (67).
de même qu'à la devise : "De la volonté".

La lecture de cette loi, chaque matin, redonnait vitalité à tous, cependant qu'une certaine compétition s'installait entre les équipes, chacune désirant être la meilleure.

M. DOTRENS cite encore l'expérience de M. ULDRY qui, devenu inspecteur, le remplaça à la direction des classes de fin de scolarité, et qui avait aménagé avec ses élèves un chalet dans le Jura. Toutes les classes se succédaient dans ce chalet pour un séjour d'une semaine. Les participants organisés en équipes assuraient tous les services depuis la cuisine, jusqu'à l'entretien des feux. Il rendit compte de ses expériences dans une étude intitulée "Le travail par équipe à l'école" dont M. DOTRENS cite la conclusion, car elle illustre parfaitement son opinion personnelle.

" En introduisant dans sa classe le travail par équipes l'instituteur accueille la société de ses élèves, et donne droit de cité aux manifestations de leur vie sociale. Il prend ainsi parti pour une école ouverte aux idées d'autonomie et de liberté, pour une école aussi soucieuse de l'éducation sociale et civique des élèves que de leur éducation intellectuelle. Mais il s'engage sur un chemin rocailleux semé de difficultés dont il doit prendre parfaitement conscience" (68).

Ces difficultés, M. DOTRENS les aborde sans détours. Ce sont celles qui attendent les maîtres dont l'autorité est chancelante. En toute situation, l'instituteur doit rester le maître dans sa classe et assurer l'ordre. Celui-ci, imposé au début, sera bientôt accepté car l'enfant, en faisant l'apprentissage de la liberté, va passer

(67) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 68

(68) R. ULDRY - Le travail par équipes à l'école, cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, n° 7, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1952, cité par R. DOTRENS - L'école expérimentale 1971, c, p. 70.

" de l'obéissance passive à la soumission volontaire aux impératifs sociaux" (68).

C'est pourquoi, pour M. DOTRENS il ne peut y avoir d'expérience pédagogique sans préparation minutieuse, comme il ne peut y avoir de liberté sans discipline. Tout comme R. ULDRY, il met en garde les maîtres qui, n'étant pas convaincus de la valeur éducative du système de travail par équipes, refusent de partager leur autorité avec les élèves et ne leur font pas confiance. Par contre, il pense que ces techniques, mises "au service d'un idéal humaniste", modifient l'orientation de l'école car elles transforment la classe en "une communauté démocratique" (68).

C'est dans une société à leur mesure que les enfants doivent faire l'expérience de la solidarité sociale; c'est pourquoi R. ULDRY engageait les maîtres :

- . à prendre au sérieux tout ce qui fait la vie de l'enfant : les groupes de jeux, les groupes de travail,
- . à mettre en commun les biens de la classe, les ambitions, les soucis,
- . à développer au maximum la collaboration,
- . et à patronner toutes les initiatives des élèves de façon à créer dans la classe un esprit de communauté.

Se rendant compte, toutefois, que la pratique du travail par groupes posait des problèmes de sécurité au moment où certaines équipes échappaient à la surveillance du maître, M. DOTRENS avait pris une assurance responsabilité civile pour couvrir les instituteurs en cas d'un éventuel accident.

Cependant, même si le travail en équipes avait toute sa

(68) R. ULDRY - Le travail par équipes à l'école - Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, n° 7, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1952, cité par R. DOTRENS, L'école expérimentale 1971, c, p. 70.

faveur, on ne peut parler, dans ce domaine, que d'expériences isolées. Il semble que la formule la plus pratiquée à l'école du Mail, ait été celle qui regroupait des enfants de même niveau. Quant aux groupes qui se formaient à la suite du travail individualisé, ils nous font beaucoup plus penser à des groupes informels, qui naissent à la suite de l'inactivité momentanée des élèves plus rapides, qu'à des groupes organisés.

D'autre part, M. DOTRENS ne fait pas état, sauf peut-être en ce qui concerne sa première expérience dans une classe complémentaire, d'une organisation autonome du groupe. Le maître préparait les tâches à effectuer par l'équipe, mais on ne retrouve pas la technique organisationnelle dont la mise en oeuvre fait elle-même l'objet d'un travail coopératif et contribue ainsi à structurer l'équipe. Il s'agit, pour le groupe de choisir une tâche, d'en délimiter très précisément les objectifs, puis de partager et de coordonner les activités avant de passer à la recherche d'informations, -recherche extensive qui fait appel à l'initiative. A la lumière des informations recueillies dont tous les membres de l'équipe prennent connaissance, l'objectif d'ensemble s'analyse en objectifs partiels qui conduisent à une nouvelle répartition des tâches, puis à une ultime synthèse avant la réalisation d'une production d'équipe concrétisant l'objectif poursuivi.

Dans cette formule, on dépasse le seul objectif de socialisation, pour doter l'équipe de moyens qui permettent un rendement maximum et une autonomie véritable. Or, dans toutes les expériences rapportées par M. DOTRENS, le maître semble trop présent pour que cette autonomie ait été atteinte. S'il portait une réelle admiration à C. FREINET et à R. COUSINET pour leurs recherches et leurs essais dans ce domaine, il ne nous semble pas qu'il ait déployé la même énergie à résoudre les problèmes d'organisation du travail en équipes, que ceux que posait le travail individualisé.

Nous pensons même qu'il jugeait le travail individualisé, assorti de moments collectifs dans la classe, comme la seule formule efficace à l'école primaire, et réservait le travail en équipes au collège, au moment où l'adolescent, à la recherche de lui-même, tente de se libérer de la tutelle des parents et du maître.

CHAPITRE III - LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE A L'ECOLE DU MAIL

Si l'expérimentation se fit par les instituteurs dans les classes, la plupart des recherches réservées aux étudiants en pédagogie et aux candidats à l'enseignement se déroulèrent dans le laboratoire de pédagogie expérimentale que M. DOTRENS fit ouvrir à leur intention en 1944, dans le sous-sol de l'école du Mail. Ces derniers menaient des recherches, le plus souvent individuelles, en liaison avec des problèmes d'enseignement qu'ils avaient rencontrés au cours de leur formation professionnelle. Cette liaison directe entre l'université et l'école primaire se révéla très bénéfique pour les deux.

M. DOTRENS obtint du département de l'Instruction publique que M. ROLLER, alors instituteur à l'école du Mail, fût détaché dans ce laboratoire en qualité d'assistant. Là, tous deux continuèrent leurs travaux et mirent à la disposition du département de l'Instruction, jusqu'en 1952, tous les résultats de leurs recherches concernant soit la validité du plan soit le rendement de l'enseignement. Après 1952, ce fut M. ROLLER qui succéda à M. DOTRENS à la direction de l'école et du laboratoire.

Il faut tout de même remarquer que, si la création de ce laboratoire améliora de beaucoup les conditions du travail de recherche, elle n'en marqua pas pour autant le point de départ. M. DOTRENS avait commencé à faire de la recherche en orthographe dès 1921, sous la direction de P. BOVET. La méthode appliquée en ce qui concernait les enquêtes sur le rendement de l'enseignement était sensiblement toujours la même afin que les résultats obtenus soient comparables. Après avoir dressé un plan de travail et préparé le matériel nécessaire à la recherche entreprise, M. DOTRENS lançait

en début d'année une enquête dans les classes. Les résultats étaient dépouillés pendant l'hiver.

" De la sorte, commentera-t-il, nous croyons avoir toutes les chances de mesurer l'acquis des enfants dont l'activité scolaire normale a été suspendue durant une douzaine de semaines, dont neuf de vacances. Nous ne risquons donc pas de mesurer les effets d'un éventuel bachotage : Mieux, nous enregistrons les résultats d'un enseignement qui s'est décanté"(69).

Si les résultats obtenus provoquaient quelque étonnement l'expérience était recommencée. Malgré certaines causes d'erreurs tenant aux conditions de passation de l'enquête, M. DOTRENS considérait que les résultats étaient exacts, à une bonne approximation, car l'opération se faisait sur de grands nombres, ce qui permettait de diminuer l'importance de ces erreurs.

Il était également nécessaire que tous ceux qui participaient à la recherche fussent parfaitement au courant des différents procédés de la méthode statistique et entraînés à observer la rigueur scientifique, assurant "toute garantie quant à la probité du travail et à l'honnêteté des résultats obtenus"(70).

1/ Travaux de recherche en orthographe et en grammaire -

La première enquête, menée en 1921, concernait l'appréciation objective de l'orthographe par les dictées. Alors étudiant, M. DOTRENS entreprit cette recherche en collaboration avec d'autres étudiants, Melle GUENOD, M. LARAVOIRE et M. CANDAU, sous la direction de M. BOVET. Il s'agissait de déterminer, avec précision et

(69) R. DOTRENS - Un laboratoire de pédagogie expérimentale, 1953 b, p. 6.

(70) R. DOTRENS - oc. p. 7.

objectivité, le degré de difficulté d'un texte orthographique, suivant les différents âges et de mettre au point d'autres textes de valeur semblable permettant d'évaluer les progrès des élèves. Un texte fut dicté à 1358 élèves de tous les âges. Après correction, cette recherche leur permit d'observer que :

- la moyenne des fautes diminuait régulièrement avec l'âge, pour les enfants des deux sexes.
- les filles faisaient moins de fautes que les garçons à tous les âges.

Il ne s'en tint pas au calcul de la moyenne des fautes; il détermina les médians et les percentiles, de façon à fournir des renseignements raisonnés et plus utiles, sur la valeur d'un groupe. Un barème fut déterminé en prenant le meilleur résultat (100), le plus mauvais (1), le médian (50) et les quarts inférieur (25) et supérieur (75). Le maître qui désirait tester ses élèves comparait les résultats de sa classe par rapport à ce barème.

En 1929, M. DOTRENS lança une seconde enquête. Les écoles de Genève ont un programme d'orthographe d'usage qui fixe pour chaque niveau les mots que les enfants doivent apprendre. Il décida de déterminer le degré de difficulté orthographique des mots du vocabulaire que les élèves devaient acquérir dans une année. Au début de l'année scolaire, il fit dicter, dans toutes les classes de 5 écoles, tous les mots qui avaient été étudiés l'année précédente, ceci avant toute révision, et à une cadence imposée :

50 mots	par	jour	pour	les	enfants	de	7	à	8	ans,
75 mots	"	"	"	"	"	de	8	à	9	ans,
100 mots	"	"	"	"	"	de	9	à	10	ans;
125 mots	"	"	"	"	"	de	10	à	11	ans,
150 mots	"	"	"	"	"	de	11	à	12	ans,

Au moment de la correction, les travaux des élèves

étrangers, des élèves en retard ou relevant de l'enseignement spécial furent écartés. Il restait environ 200 travaux par tranche d'âge, ce qui porta à 1000 le nombre d'écoliers sur lesquels avait porté la recherche. La correction achevée les mots furent groupés pour chaque année d'étude en 6 séries :

Série A,	mots écrits correctement	par 50 % d'enfants,
Série B,	" "	par 50 à 60 % d'enfants,
Série C,	" "	par 60 à 70 % d'enfants,
Série D,	" "	par 70 à 80 % d'enfants,
Série E,	" "	par 80 à 90 % d'enfants,
Série F,	" "	par 90 à 100 % d'enfants,

Ces listes, communiquées aux instituteurs, leur permirent :

- de connaître le degré de difficulté des mots et de porter ainsi leur effort sur les plus difficiles,
- de composer des séries ou des textes équivalents en ce qui concerne l'orthographe d'usage,
- enfin, de se rendre compte du niveau de leurs élèves (71).

Elles montrèrent également que, sur 640 mots étudiés en 7 et 8 ans, 240 n'étaient pas acquis par 75 % des enfants. Des écarts semblables furent constatés dans les autres classes, ce qui amènera M. DOTRENS à écrire :

" On saisit sur le vif à quel point nos plans d'études et nos exigences à leur égard sont ridicules (72).

C'est pour cette raison que, dans les classes du degré inférieur, on dissocia complètement le vocabulaire oral du vocabulaire écrit.

Lors de la refonte du manuel de vocabulaire, et fort de

(71) Toutes ces recherches parurent dans l'Educateur "recherches sur l'orthographe", 1931, g.

(72) R. DOTRENS - La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle, 1946, k, p. 14.

ces constatations, M. DOTRENS proposa au département de l'Instruction publique une nouvelle répartition des mots à apprendre à chaque niveau, ce qui donna naissance au livre "Première moisson", qui ne comportait dans sa rubrique "Les mots que nous saurons écrire" que ceux qui étaient écrits correctement par les trois quarts des élèves.

Plus tard, R. BUYSE, considéré par M. DOTRENS comme le créateur de la pédagogie expérimentale en langue française, mit au point une échelle d'orthographe en se basant sur des résultats de recherches menées par ses élèves ARISTIZABAL, DUBOIS et PIRENNE à l'Université de Louvain. D'autres ouvrages, intitulés "Vocabulaires fondamentaux", parurent à cette époque en vue de faire connaître la liste des mots le plus fréquemment employés par les enfants dans le langage courant. Ces recherches ont montré qu'il suffisait de connaître environ 4000 mots pour comprendre des textes de difficulté courante et savoir communiquer avec autrui.

Un peu plus tard, aidé par l'un de ses instituteurs, D. MASSARENTI, M. DOTRENS confrontera ses recherches avec celles qui avaient déjà été effectuées, et publiera en 1948 un "Vocabulaire fondamental du français" en 4000 mots. Chaque mot comportait son indice de difficulté et sa fréquence d'emploi.

Ces travaux l'amènèrent à en commencer d'autres, dans l'intention de mettre au point des plans d'études qui soient plus conformes aux possibilités des enfants.

" Un plan d'études rationnellement conçu doit tenir compte, en tout premier lieu, des possibilités mentales et physiques des enfants aux différents âges et non plus des exigences des adultes. Toute leur valeur se mesure aux choix qui est

fait de ces deux prises de position opposées : l'enfant doit ! L'enfant peut ! (73)

Ce problème avait été soulevé à l'origine par Carleton WASHBURN, qui avait lancé une large enquête dans les classes de WINNETKA, afin de déterminer avec précision ce que

" les enfants d'un âge donné sont capables d'apprendre, de comprendre et d'assimiler" (74).

A la suite de ces études, il admit que toute notion qui, après avoir été enseignée normalement, n'était pas assimilée par 75 % des enfants au cours d'un contrôle intervenant six mois après, ne devait pas figurer au plan d'études de cette classe d'âge et devait être reportée au programme de l'année suivante.

M. DOTRENS fit sienne cette règle, déclarant que toute réforme de l'enseignement primaire ne serait efficace qu'à condition que "les plans d'études soient adaptés aux capacités des élèves", et que les manuels ne soient pas seulement l'oeuvre de spécialistes, adultes de surcroît.

Aussi fut-il amené à lancer une enquête sur l'orthographe des règles, qui sera menée par M. ROLLER et portera sur l'acquisition des notions de genre, de nombre, sur l'accord de l'adjectif et sur la conjugaison. Les résultats montrèrent que la plupart des règles étaient introduites trop tôt dans l'enseignement, souvent avec un, deux ou même trois ans d'avance.

Sur la base de cette enquête, le département de l'Instruction Publique modifia le programme de l'enseignement de la grammaire, et du vocabulaire dans les deuxième et troisième années en ne conservant que les notions dont l'enquête avait montré qu'elles étaient assimilées par 75 % des enfants.

(73) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 98.

(74) R. DOTRENS - oc. p. 99.

A la suite de cette refonte des programmes, de nombreuses critiques se firent jour :

- Ce décalage d'une année sur l'autre des notions à enseigner donna à penser que le travail des maîtres l'année suivante serait rendu plus difficile. M. DOTRENS eut beaucoup de mal à convaincre les maîtres et les parents qu'une notion enseignée trop tôt s'acquiert mal ou pas du tout, alors que, abordée à un moment où les fonctions sont à un degré de maturité suffisant, elle se fixe facilement et plus rapidement.

- Une autre critique concerna les 25 % des enfants qui semblaient être sacrifiés par la norme des 75 %. M. DOTRENS démontra que les fiches de développement prévues dans l'enseignement individualisé permettraient aux enfants les plus doués de tirer parti de toute leur intelligence.

Ainsi contribua-t-il largement à renouveler l'enseignement de l'orthographe. Il demanda aux maîtres de faire établir dans les classes moyennes et supérieures "des cahiers d'exemples" dans lesquels les enfants notaient les formes correctes de mots ou d'accords ayant occasionné des erreurs de leur part. De même les élèves de la première classe possédaient-ils des petits cartons sur lesquels ils notaient les mots qu'ils avaient écorchés. Ceux-ci étaient classés sur leur bureau et ils devaient en vérifier l'orthographe avant de les écrire. C'était l'équivalent des dictionnaires orthographiques et des cahiers d'orthographe, qui fleurissent sur le marché depuis quelques années.

Une autre recherche concernant l'orthographe fut menée par M. ROLLER en 1947. Il reprit la dictée qui avait servi de support à M. DOTRENS en 1921 pour sa recherche concernant le degré de difficulté d'un texte orthographique, avec l'intention de tester le niveau orthographique des enfants de 1947, par rapport à ceux de 1921. Sa conclusion, vérifiée par l'analyse statistique, montra que

L'orthographe des écoliers de 1947 était aussi bonne que celle des écoliers de 1921, peut-être même légèrement meilleure.

M. DOTRENS en profita pour remarquer que des enquêtes semblables devraient être menées périodiquement dans tous les domaines afin de vérifier le rendement scolaire et le degré d'adaptation de l'enfant à l'école.

2/ L'appréciation du travail des élèves -

Avant l'ouverture de l'école du Mail, l'échelle de notation employée dans les écoles allait de 0 à 10, et était fractionnée en dixièmes.

Très tôt et sous l'influence de P. BOVET qui, en 1914, s'était déjà penché sur le problème des notations à l'école, M. DOTRENS proposa, dès l'ouverture de l'école du Mail, une nouvelle échelle non plus quantitative, mais qualitative, comprenant 7 degrés: très bien, bien, assez bien, suffisant, insuffisant, mauvais et nul.

Pour rendre la transcription plus commode, et faciliter le calcul des moyennes, ces appréciations étaient traduites en chiffres de 6 à 0 non fractionnables. Ce nouveau mode de notation fut appliqué, à titre d'essai, dès la rentrée de 1929. L'essai fut positif, ce qui entraîna l'adoption définitive de l'échelle dans toutes les écoles. Le travail demandé aux instituteurs consistait à "apprécier d'abord", transcrire en note ensuite; démarche que M. DOTRENS estimait préférable, car elle obligeait le maître à réfléchir avant de porter un jugement au lieu d'appliquer mécaniquement un système.

a) L'appréciation de la lecture -

M. DOTRENS s'est toujours insurgé, lorsqu'il enseignait, contre la façon dont les inspecteurs appréciaient le niveau en lecture des élèves, au moment de faire passer les examens annuels

écrits et oraux dans les classes. La plupart du temps, ils écoutaient les élèves d'une oreille distraite, tout en examinant les cahiers pour se faire une idée de la valeur du travail écrit et leur donner une note d'examen.

Nommé inspecteur il chercha à mettre au point un système d'appréciation du niveau en lecture aussi objectif que possible.

Il raconte, dans un article dédié à P. BOVET, comment il vint à s'interroger sur un nouveau mode d'appréciation en lecture.

" Un jour, Pierre BOVET me posa une question : "Comment faites-vous pour mettre des notes de lecture lors de vos examens ?"

Comment je procédais ? Comme tous mes collègues, avec un empirisme aussi consciencieux qu'il se doit, mais un empirisme tout de même. Ensemble nous nous sommes penchés sur le problème et je pus mettre au point un procédé de contrôle, pouvant justifier, au droit de l'équité, les notes attribuées "(75).

Il faisait lire à chaque enfant le même texte pendant le même temps, c'est-à-dire une minute. Pendant la lecture il notait sur une liste préparée à l'avance, toutes les fautes commises par l'enfant. A l'issue de l'épreuve, il disposait donc de deux éléments bien précis : le nombre de mots lus, et le nombre d'erreurs commises. Il divisait le premier par le second et obtenait un coefficient qu'il nommait "quotient de qualité". Celui-ci correspondait à une note, donnée par un barème que M. DOTRENS avait établi pour chaque degré scolaire. Cette note pouvait être modifiée si le maître voulait tenir compte d'une lecture expressive ou d'une lecture anormalement lente. Ce barème avait été mis au point à partir des résultats obtenus par des centaines d'enfants de chaque âge. Il avait le mérite "d'éliminer le degré de sévérité ou d'indulgence du maître" (76), et de supprimer

(75) R. DOTRENS - Pierre BOVET (1878-1965) Membre d'honneur de la S.P.R. - 1965, F, p. 772.

(76) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 112.

le facteur "résultant de la composition d'une classe, forte ou faible, homogène ou non" (76).

b) Appréciation du travail écrit -

La réforme de l'inspection des écoles, survenue en 1920 dans le canton de Genève, avait pour but de supprimer les perturbations engendrées dans le travail scolaire par le régime des examens annuels.

Dans les écoles dont ils avaient la responsabilité, les inspecteurs devaient faire passer avant Pâques les examens oraux et en juin les examens écrits. Cette organisation entraînait chez les maîtres un bachotage intensif avant l'examen et un abandon de l'enseignement des matières contrôlées après le passage de l'inspecteur. Les nouveaux inspecteurs, dont le titre officiel fut celui de "directeur d'écoles" jusqu'à ce qu'une loi votée en 1945 rétablisse le terme "inspecteur", furent chargés de penser un autre mode de contrôle des élèves et des maîtres qui diminuerait l'inconvénient des examens annuels.

Les nouvelles circonscriptions formées ne laissaient que 40 à 50 classes sous le contrôle d'un inspecteur, celui-ci ayant toute liberté d'exercer le contrôle qu'il jugeait nécessaire.

M. DOTRENS s'inspira de la méthode des tests et chercha comment :

" apprécier le rendement du travail de chaque élève par rapport à un nombre aussi élevé que possible d'élèves de son âge et non plus par rapport à des camarades de classe seulement"
(77)

Il travailla avec ses collègues inspecteurs et arrêta un nouveau système de contrôle, qui fonctionnait ainsi :

(76) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 112.

(77) R. DOTRENS - oc. p. 112.

A une époque indéterminée, dans une certaine discipline et pour un degré scolaire déterminé, il mettait au point une épreuve qui consistait en une série de questions portant sur la partie du programme déjà étudiée, auxquelles les élèves devaient répondre très brièvement. Ces questions étaient minutieusement préparées et testées dans une ou deux classes, puis imprimées de façon à éviter à l'élève une trop grande fatigue, tout en permettant un contrôle plus étendu, dans un temps minimum.

La correction se faisait en deux temps : le dépouillement de toutes les épreuves d'une ou deux classes permettait d'arrêter la liste des réponses admises, puis la correction de l'ensemble des travaux était suivie d'un classement allant du meilleur résultat au plus insuffisant. On pouvait ainsi connaître le rang d'un élève par rapport à mille ou quinze cents enfants ayant reçu le même enseignement. Le facteur personnel du maître était ainsi éliminé de même que les erreurs qui pouvaient naître de la composition sociale d'une classe. Le rang de l'élève était ensuite traduit en une note chiffrée, qui tenait compte des résultats estimés devoir être atteints et de ceux qui étaient constatés; cela par un calcul statistique, qui classait les élèves en "rangs sur 100", les 20 premiers correspondants aux enfants bien doués, les 50 suivants à des enfants normaux et les 25 derniers à des enfants retardés ou n'ayant pas fourni un travail suffisant.

Selon M. DOTRENS, cette méthode apportait des garanties qu'aucun examen ordinaire ne saurait atteindre et permettait au maître de "constater la nature et l'étendue de certains déficits"(78) et de chercher à y remédier. Ce système répondit à toutes les attentes de M. DOTRENS qui remarqua :

" Nous avons eu la satisfaction de voir, quelques années après, notre technique s'étendre à l'ensemble des classes et des écoles, et remplacer les examens traditionnels d'autrefois"(78)

(78) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 114.

Il est toutefois un problème qu'il ne réussit pas à résoudre, c'est celui que pose le contrôle dans les écoles expérimentales.

Pour lui, les écoles qui innovent et cherchent des solutions nouvelles ne devraient pas subir le même contrôle que les autres. Ces derniers, utiles pour renseigner sur le degré d'acquisition de certains savoirs, sont incomplets car ils ne permettent pas de mesurer ce que les élèves ont acquis par la mise en place de techniques d'enseignement différentes. Il fait allusion à ce que nous appelons aujourd'hui les "savoir-faire" et les "savoir-être", dont l'appréciation échappe aux contrôles traditionnels.

3/ Amélioration du mobilier scolaire

Enfin, on ne peut omettre de parler de l'influence exercée par M. DOTRENS sur le renouvellement du mobilier scolaire dans les écoles de Genève.

Formé, durant ses études, aux idées d'Eugène PITARD, anthropologue de renom, qui fut un de ses professeurs, M. DOTRENS connaissait les différents types morphologiques et s'étonnait que les pupitres utilisés dans les écoles n'existassent qu'en trois tailles : modèle 1 pour les petits, modèle 2 pour les moyens, et modèle 3 pour les grands.

La pédagogie qu'il préconisait l'avait amené à penser également que le matériel avait une influence certaine pour le bon déroulement de certaines activités. Il entra en relation avec le fabricant de ce mobilier et le convainquit de l'intérêt qu'il retirerait en créant un mobilier d'avant-garde. Celui-ci commença par modifier le modèle existant en ajoutant une crémaillère qui lui permettait de régler la hauteur des sièges, mais les crémaillères se déréglaient, et ce système dut être abandonné. Il demanda alors aux autorités municipales de remplacer les bancs par des chaises individuelles. Ces dernières existaient en 9 hauteurs différentes, ce qui permettait d'offrir à l'enfant un siège lui convenant et de le changer en cours d'année, le cas échéant.

Quelques années plus tard, M. DOTRENS fit part de ses idées à un conseiller administratif délégué aux écoles, M. COTTIER, qui était ouvert aux idées nouvelles. Celui-ci avait déjà permis, à l'école du Mail, l'installation radiophonique dont nous avons parlé.

Il fit construire un mobilier tel que M. DOTRENS l'avait demandé, à savoir une table et une chaise individuelles qui avaient l'avantage de pouvoir être déplacées suivant les besoins et qui permettaient ainsi plus aisément la pratique du travail en groupe, le regroupement autour de la maîtresse, et même l'installation d'un atelier de travaux manuels.

La concurrence jouant, de nombreux fabricants étudièrent des modèles de ce genre, si bien qu'au printemps 1931, une exposition du mobilier scolaire eut lieu à Genève. De nombreux visiteurs suisses et étrangers la visitèrent et purent se convaincre de l'utilité de ce nouvel équipement.

Aujourd'hui, les modèles présentés sont encore plus en accord avec les exigences de la médecine et de l'hygiène. Non seulement tables et chaises sont individuelles, mais le siège est réglable en fonction de la taille, légèrement inclinable et le dossier peut, de même, se régler en hauteur.

Cette innovation, qui permit à M. DOTRENS de changer certains critères de la pédagogie traditionnelle en favorisant l'établissement d'une véritable communication entre maître et élèves, et entre élèves, ne fut pas la seule.

- Il fit supprimer les estrades et remplacer les tableaux fixes par des tableaux pouvant être déplacés en hauteur et assortis de volets mobiles permettant de préparer à l'avance textes et exercices.

- Il fit également installer des postes d'eau dans chaque classe, et poser des panneaux d'affichage sur les murs.

Toutes ces améliorations eurent une heureuse influence sur le renouvellement des méthodes, ce qui l'amena à écrire :

" Avec le travail individualisé, c'est la seule de nos recherches qui n'ait donné lieu à aucune critique" (79).

(79) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 90.

CHAPITRE IV - FERMETURE DE L'ÉCOLE DU MAIL

Si l'école du Mail a connu une période prospère, et a contribué à faire le renom de Genève dans le monde entier, elle a aussi vécu des difficultés, liées sans doute à la forte personnalité de son directeur R. DOTTRENS, et à ses démêlés avec l'opinion et le corps enseignant.

Tous les maîtres de l'école du Mail n'étaient pas des maîtres de classe expérimentale. Cette situation ne facilita pas l'action de M. DOTTRENS, et donna naissance à des difficultés d'ordre interne, qui ne trouvèrent une solution que dans une séparation à l'amiable. Il y avait "ceux qui croyaient aux méthodes nouvelles, et qui ont oeuvré pour réaliser" (80) tout ce qu'il leur demanda d'entreprendre, et puis, "ceux qui n'éprouvant pas le besoin de modifier leurs points de vue" (80) persévéraient dans leurs habitudes de travail en gênant le déroulement des activités normales d'une école expérimentale.

Très vite, M. DOTTRENS se convainquit "qu'il ne suffit pas d'être un éducateur consciencieux pour diriger une classe dans une école expérimentale" (80); il faut encore "être convaincu de la nécessité de modifier l'esprit et la méthode de son enseignement, de renoncer à ce à quoi on est habitué" (80).

Il était si persuadé lui-même d'être dans la bonne voie

(80) R. DOTTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 135.

qu'il supportait assez mal les pertes de temps engendrées par les hésitations de ses collègues et les discussions destinées à les convaincre. C'est pourquoi, en dépit de ses bonnes intentions et de ses résolutions de coopération, il fut avant tout "un patron", ainsi que l'appelaient ses collègues, et un patron qui ne tergiversait pas avec les règlements, qu'il avait lui-même établis.

Si les premières années se passèrent dans une excellente ambiance, les choses commencèrent à se gâter en 1942, après le décès de M. ATZENWILER, alors directeur du département de l'Instruction Publique. Jusque là toutes les innovations tentées par M. DOTRENS avaient été bien accueillies par ses supérieurs, et aussi bien M. MALCHE que ATZENWILER s'étaient employés à les soutenir lorsque l'opinion publique avait tenté de les critiquer.

Ces difficultés que M. DOTRENS qualifiera d'ordre externe se firent jour dès qu'il n'eut plus le soutien, si l'on peut dire politique, dont il avait toujours bénéficié jusqu'à cette date.

"Les méthodes nouvelles pratiquées à l'école du Mail étaient périodiquement devenues motifs à articles de presse et même à interventions de députés à notre grand conseil; au cours des années, tous les partis, au gré des situations politiques, ont pris la responsabilité de critiquer l'enseignement donné dans les écoles et les méthodes nouvelles pratiquées à l'école du Mail. A Genève, il y aurait une intéressante thèse de doctorat à préparer sur le sujet : "Les progrès de l'éducation publique face aux prises de position des partis politiques" (81).

En fait, nous pensons bien que les véritables difficultés vinrent

(81) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 136. Il nous parlera également de la fermeture de l'école du Mail au cours de nos entretiens. Voir annexe p.361.

du corps enseignant lorsque ses membres n'accordèrent plus à M. DOTRENS la confiance des débuts. Sans doute son caractère autoritaire y aura-t-il été pour quelque chose! Il ne supportait pas la contradiction et ses désirs étaient le plus souvent des ordres. Ce refus de la discussion n'était chez lui qu'une résultante de la conviction qu'il avait de détenir la vérité. Son action décidée après mûre réflexion, n'était jamais remise en cause, du fait même qu'elle avait été longuement réfléchie.

Il y eut notamment un conflit qui illustre bien ce côté de sa personnalité. Après la mise en place de la nouvelle formation des instituteurs, qu'il avait lui-même pensée et organisée, ses collègues se rendant compte que sa mise en pratique soulevait certains problèmes, se réunirent pour en parler et mirent au point, ensemble un document contenant des propositions de modifications. Lorsqu'ils se rendirent dans le bureau de M. DOTRENS pour lui faire part de leurs réflexions, celui-ci entra dans une grande colère en rappelant qu'il était le seul à pouvoir décider, et que les choses resteraient en état.

Cette anecdote, qui nous a été rapportée par M. ROLLER, qui voue toujours à M. DOTRENS une grande admiration et une profonde affection, montre à quel point M. DOTRENS eut de la peine à appliquer ses idées, cependant généreuses, concernant la nécessité d'une collaboration réelle entre l'inspecteur et ses administrés.

Le second conflit fut beaucoup plus grave. A partir de 1947, M. DOTRENS anima une émission bi-mensuelle à la radio de Genève (82), au cours de laquelle il répondait aux questions posées par des parents sur l'éducation de leurs enfants, tout en leur

(82) Les plus importantes de ces causeries ont été publiées par M. DOTRENS dans "Nos enfants à l'école", 1954

prodiguant des conseils. Ces causeries eurent beaucoup de succès mais, un jour, il vint à critiquer publiquement le comportement des instituteurs qui refusaient le changement, en avançant que ce comportement rappelait celui des malades mentaux.

A la suite de cette déclaration, tous les instituteurs réagirent en demandant à ce que M. DOTRENS revienne sur ses paroles. Il nia d'abord, mais la rediffusion de l'enregistrement l'obligea à reconnaître les faits. Il ne voulut pourtant pas retirer ses paroles et maintint son propos. A partir de là, plus aucun maître ne le soutint, exceptées Melles MARGAIRAZ, ses belles-sœurs, et l'on peut dire que la situation se dégrada d'année en année.

Il n'est sans doute pas dans notre intention de faire ici le procès de M. DOTRENS et, si nous relatons cet épisode, ce n'est que pour souligner qu'il est toujours difficile de faire coïncider ses opinions et ses actes. La grande erreur de M. DOTRENS nous paraît être dans ce désir d'imposer un changement. Ce mot seul suffit à faire naître la méfiance et à créer un climat d'insécurité. Aucun maître n'acceptera de changer, car nul ne peut faire table rase, du jour au lendemain, de tout ce qui fait son expérience et sa personnalité; on ne peut raisonnablement qu'évoluer. Et, si M. DOTRENS a évolué en ce sens que ses responsabilités et ses voyages l'ont amené à se cultiver sans cesse, il n'en est pas moins sûr que ses connaissances, toujours plus vastes, l'ont inexorablement éloigné de ses collègues qui, restés dans leur classe, n'avaient pas le temps de prendre du recul par rapport à leur pratique. Or, pour réussir la mise en oeuvre d'une idée, il faut, comme l'a dit M. DOTRENS, être convaincu de son bien fondé et pour cela il est nécessaire de prendre le temps de s'en convaincre.

Il faut donc reconnaître en toute bonne foi que M. DOTRENS n'a pas eu la patience de laisser à ses instituteurs le temps d'évoluer à leur propre rythme et que ses exigences n'ont eu pour résultat final que de les exaspérer.

En 1952, il fut appelé à la Chaire de pédagogie générale et d'histoire de la pédagogie à l'Université de Genève. Il céda alors la direction de l'école du Mail à l'un de ses instituteurs, M. BEGUIN, puis, en 1955, refusant de participer à l'application des mesures annoncées par le gouvernement et dont nous avons parlé dans les précédents chapitres, il donna sa démission de directeur des études pédagogiques.

L'Ecole du Mail fut donc désaffectée comme école expérimentale et reprit son statut d'école ordinaire. Le canton de Genève n'a plus, depuis cette date, d'école expérimentale.

Les circonstances ont voulu qu'il soit, à la fois et en même temps Directeur et Inspecteur de l'école du Mail, Directeur des études pédagogiques, Professeur de pédagogie à l'Université, et Co-directeur de l'Institut des sciences de l'Education. Ainsi qu'il le dira, si cette position privilégiée lui a assuré une liberté d'action extraordinaire, elle aura été pour beaucoup dans ses difficultés extérieures.

Quoi qu'il en soit, le bilan des 25 années d'activités de M. DOTRENS à l'école du Mail fut très positif. Il fit lui-même ce bilan en ne cachant pas sa satisfaction; c'est pourquoi nous nous contenterons d'en donner les grandes lignes.

" Au cours de 25 années, nous avons pu :

- a) Mettre au point une technique sûre de l'apprentissage de la lecture par la méthode globale,
- b) Procéder, avec un plein succès, à une réforme fondamentale de l'enseignement de l'écriture et de la conception de celui-ci;
- c) Rendre l'enseignement plus efficace par l'introduction des fiches individualisant le travail : fiches établies selon les capacités des élèves pour les aider personnellement à surmonter leurs

difficultés. C'est là notre fierté d'avoir lancé, de manière artisanale et productive ce qui est devenu la programmation de l'enseignement.

- d) Etablir un manuel expérimental pour l'enseignement du français dans les degrés inférieurs, dont la caractéristique est d'être adapté aux capacités, intérêts et expériences des élèves, comme aux vœux des linguistes et des psychologues : Charles BALLY, Ferdinand BRUNOT, Alfred BINET, Edouard CLAPAREDE, Ovide DECROLY;
- e) Etablir un vocabulaire fondamental du français donnant pour chacun des 4000 mots qu'il contient, son indice de fréquence d'emploi et celui de sa difficulté d'écriture;
- f) Mettre à la disposition des instituteurs et des institutrices une échelle d'orthographe d'usage, classant tous les mots étudiés au cours de la scolarité en séries graduées (...);
- g) Faire accepter une réforme radicale du mode d'appréciation des travaux des élèves en remplaçant l'échelle de notation IO-0 avec notes fractionnables par une échelle qualitative comportant 6 degrés (...)
- h) Transformer le système des examens en vigueur en lui substituant une technique objective de correction des travaux des élèves, éliminant l'équation personnelle du maître et comparant chaque élève, non plus à ses camarades, mais à la totalité d'un groupe élevé d'enfants de plusieurs écoles (...)
- i) Etre les agents d'une amélioration considérable du matériel et du mobilier scolaires (...)
- j) Réaliser les premières expériences d'enseignement par les moyens audio-visuels (...)
- k) Etablir des relations régulières avec les parents, initiatives que le Département généralisera plus tard;

- l) Réaliser un apprentissage pratique de la fonction d'instituteur en mettant les candidats à même de participer à des modes d'enseignement et d'éducation nouveaux dans le cadre habituel de leur future activité.
- m) Associer les inspecteurs aux études pédagogiques en les chargeant de préparer des candidats à l'enseignement dans telle ou telle discipline, ou partie de l'une d'elles (...)" (83).

On ne peut qu'admirer l'ampleur de ces réalisations et regretter qu'aujourd'hui on ne réserve plus à l'oeuvre de M. DOTRENS la place qu'elle mérite. Cependant, il convient de reconnaître avec lui que, s'il a été l'instigateur et l'organisateur de cette action, ses collègues de l'école du Mail l'ont beaucoup aidé et ont largement contribué, le plus souvent dans son ombre, à la renommée de leur école.

(83) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, pp. 139-141.

CONCLUSION

Parvenue au terme de notre étude, reprenons les questions que sous-tendait notre problématique, pour tenter d'y répondre : Qui est Robert DOTRENS ? En quoi et comment son oeuvre institutionnelle et didactique a-t-elle marqué d'une façon originale l'histoire de la pédagogie ?

Bien que nous ayons, dans l'introduction, fait l'hypothèse que son oeuvre était plus importante que sa pensée, nous devons maintenant récuser quelque peu notre jugement car, tout au long de notre recherche, nous avons sans arrêt interrogé l'homme plutôt que l'oeuvre, celle-ci nous apparaissant aujourd'hui indissociablement liée à la personnalité de l'homme.

Qui est Robert DOTRENS ? Si, au début, nous avons pu répondre à cette question en nous référant aux différentes étapes de sa carrière, nous avons aujourd'hui scrupule à le faire, car l'homme est là, très intensément présent, immense par son activité, immense par sa dimension humanitaire. Et cette image s'est imposée à nous très tôt, si bien que nous avons senti notre questionnement relatif à l'oeuvre, se déplacer peu à peu vers l'homme.

Pourquoi a-t-il fait cela ? Quels mobiles impérieux ont pu le pousser à lutter pendant plus de 50 années pour une réforme de l'enseignement ?

Comme l'ont caractérisé :

Louis MEYLAN :

"DOTTRENS, l'infatigable lutteur" (1)

Liliane URBEN :

" Il (DOTTRENS) a passé son existence à se battre pour l'écol
(2).

et Samuel ROLLER :

" Il (DOTTRENS) nous apparaît comme le "militant" de la
pédagogie, c'est-à-dire un homme de lutte, de combat" (3).

Nous le voyons, nous aussi, non seulement se battre, mais encore
user de toute son énergie pour convaincre.

Lui-même le dira dans l'avant-propos de son dernier livre :

" Je voudrais plaider encore une fois pour une transformation
fondamentale de nos conceptions éducatives et pédagogiques"
(4).

"Plaider" une cause qu'il n'a jamais considérée perdue, "prêcher"
la réforme scolaire, tels sont les mots qui reviennent constamment
sous sa plume pour rendre compte de "sa mission" et de "son action
éducative".

Ce qui nous a frappée et questionnée, c'est d'abord cette
détermination à agir pour le changement, à dédier sa vie à l'action,
en quelque sorte. Ce choix d'une vie active, militante, nous avons
cru en déceler les racines dans sa foi chrétienne.

-
- (1) L. MEYLAN - Robert DOTTRENS, l'infatigable lutteur, Coopération,
Bâle, n° 24, II juin 1966.
- (2) L. URBEN - Une figure marquante de la pédagogie, Educateur,
Lausanne, 1973, p. 352.
- (3) S. ROLLER - Les soixante ans de Robert DOTTRENS, Educateur
Lausanne, 1953, p. 339
- (4) R. DOTTRENS - La crise de l'éducation, 1971, d, p. 7.

Elevé selon les principes de la religion protestante, il en a gardé la conviction que chaque homme doit devenir :

" une personne, un être libre et responsable, concourant par sa dignité et l'utilité de sa vie, au bien être et à l'essor de sa communauté" (5).

Responsabilité, dignité de la personne, utilité, ce sont là les tenants de l'action de M. DOTRENS. Et ce qui constituera l'originalité de son oeuvre, c'est sa contribution active au mouvement d'Education Nouvelle. Constatant que la fragilité de ce mouvement tenait au fait que seules les idées en étaient débattues et que les solutions qu'il proposait semblaient le plus souvent utopiques, il essaiera de les rendre crédibles en les validant par l'action.

Mais cette action ne sera pas son fait et, là, nous nous opposons aux conclusions de chercheurs italiens qui ont, eux aussi, soutenu une thèse sur une partie de son oeuvre(6).

Pour nous, M. DOTRENS n'est pas un praticien, mais un théoricien de la pratique qui a sans cesse recherché et inventé des solutions aux problèmes institutionnels et didactiques qui se posaient, afin de rendre le système scolaire plus efficace.

Lorsqu'il était instituteur, et il le restera pendant 8 ans, il fut un maître traditionnel, un maître consciencieux et lucide certes, puisque très tôt il localisera les problèmes posés par l'enseignement traditionnel en dénonçant le système du classement et des prix; mais aussi un maître ouvert aux idées nouvelles puisque, dès 1915, il éprouvera le besoin de se perfectionner et

(5) R. DOTRENS - Education et démocratie, 1946, m, p. 244

(6) L. ARMANI -Il pensiero pedagogico e l'azione di Robert DOTRENS 1959.
G. BROCCOLINI - DOTRENS, Brescia, Ed. La Scuola, 1971.

s'inscrira à l'université de Genève et à l'Institut J.J.Rousseau, de même qu'il fera une large part, dans son enseignement, aux aides audio-visuelles.

Cependant, s'il pressent alors que l'enseignement doit changer, il ne fera rien pour introduire une modification de méthodes dans sa classe.

En s'inscrivant à la Faculté, il ne fait que suivre l'exemple de son père, qui lui a montré que l'on pouvait étudier tout au long de sa vie, non seulement pour améliorer ses conditions de travail, mais aussi pour se cultiver soi-même.

Mais c'est là qu'il va rencontrer des hommes prestigieux : P. BOVET, E. CLAPARÈDE; G. DUPRAT, A. FERRIERE, A. MALCHE qui vont, sinon l'influencer, du moins l'aider à préciser des idées qui sont en lui depuis longtemps mais qu'il a du mal à formuler.

Devenu directeur d'écoles, il continuera à se heurter aux mêmes problèmes que ceux qu'il a vécus, et se persuadera de plus en plus qu'il faut leur trouver une solution pratique. Ses recherches l'amèneront à s'informer des méthodes employées dans les autres pays, et c'est en Autriche qu'il trouvera réponse à ses questions et verra comment procéder pour faire avancer les choses.

De retour en Suisse, il convaincra A. MALCHE de l'urgence de la création d'une école expérimentale; celle-ci sera le point de départ de son oeuvre éducative. Nous tenons à le souligner : cette école n'est pas au départ de sa réflexion, mais à l'apogée, et c'est ce qui nous permet d'avancer que M. DOTRENS n'est pas un praticien tel que C. FREINET, qui a réfléchi sur sa pratique quotidienne et élaboré une pensée à partir de son action. Il est le penseur chrétien qui, après avoir longuement pensé les problèmes de l'éducation, a trouvé les moyens de faire évoluer celle-ci dans le sens désiré par sa foi chrétienne :

Réaliser par l'éducation une société plus humaine, plus solidaire, plus responsable, qui fasse de chaque homme ce qu'il peut être de meilleur tout en donnant aux autres, ce qu'il a de meilleur.

" Quand on voit un problème, on cherche une solution", dira-t-il. Les idées l'intéressent, à condition de déboucher sur une action qui concourt au bien universel. 25 années durant, à l'école du Mail, il ne sera pas le praticien, mais l'instigateur de toute innovation au niveau de la pratique. Il dirigera les expérimentations, conseillera, encouragera, mais sa participation sera essentiellement théorique, même si, en pédagogie expérimentale, elle s'appuiera sur des données issues de la pratique.

Sa pensée et ses opinions, qui se sont dessinées, puis affirmées jusqu'à l'ouverture du Mail, n'ont plus varié jusqu'à ce qu'il prit sa retraite. Il n'a pas cherché à expliquer pourquoi certaines expériences avaient réussi ou échoué; il les a engagées parce que sa réflexion lui avait permis de conclure qu'elles étaient la meilleure solution pour réaliser la société la meilleure. Ce qui fait son originalité, c'est justement cette volonté de réalisation utile en s'appuyant sur les idées généreuses de l'Education Nouvelle. Jusqu'au champ de recherche qu'il choisit - à savoir l'enseignement officiel -, on retrouve cette détermination de faire oeuvre utile en trouvant des solutions valables pour tous les enseignants parce que mises au point dans le milieu scolaire habituel.

Les autorités officielles connaissent bien cette faculté d'invention qu'il possède dans le domaine institutionnel et didactique puisqu'il sera appelé à mettre sa réflexion au service de l'organisation du système pédagogique d'autres pays membres de l'UNESCO, même lorsqu'il aura quitté la direction de l'école du Mail.

- En 1950, il sera expert de l'UNESCO au congrès panaméricain pour l'enseignement primaire à MONTEVIDEO,
- En 1956, expert de l'UNESCO auprès des autorités scolaires yougoslaves à BELGRADE et ZAGREB,
- En 1959, expert de l'UNESCO au premier cours de perfectionnement pour inspecteurs de l'enseignement primaire à MEXICO,
- En 1961, expert de l'UNESCO au Congo,
- En 1962, il sera directeur d'un séminaire organisé à l'UNESCO pour la formation des cadres moyens de l'éducation nationale en Afrique tropicale, à LEOPOLDVILLE au KINSHASA.
- En 1965, il sera délégué exclusif de la Suisse à la conférence mondiale des ministres de l'instruction publique organisée par l'UNESCO à TEHERAN, ce qu'il considérera comme "un insigne honneur" (7). Son activité sera intense et rayonnera dans tous les pays membres de l'UNESCO et du BIE.
- En 1956, il sera chargé de l'organisation et de la direction d'un stage régional européen, organisé à Genève par l'UNESCO, et le département politique fédéral avec, pour mission, d'étudier l'amélioration des programmes scolaires dans l'enseignement primaire. 15 pays y participeront.

Entre temps, il sera appelé à donner quelques 500 conférences en Italie, France, Allemagne, Autriche, Belgique, Grèce, Luxembourg, Yougoslavie, Congo, Iran, Mexique, Uruguay, Vénézuéla, et dans la plupart des cantons suisses pour expliquer comment on réussit à rénover l'éducation scolaire avec une relative facilité de mise en oeuvre. Il recevra aussi les récompenses suivantes :

1951 : Lauréat de la fondation LUCERNA,

1959 : Récipiendaire de la médaille d'or du B I E.

(7) R. DOTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, p. 145.

1962 : décoré de l'Ordre Andres BELLO par le gouvernement du VENEZUELA,
 1962 : Récipiendaire de la médaille de l'université de BRUXELLES,
 1971 : Membre d'honneur de la Société pédagogique genevoise,
 1977 : Lauréat de l'Association mondiale d'aide à l'enfance,
 1979 : Docteur honoris causa de l'université de CAEN,

Certes, sa renommée s'établira à l'échelle internationale, excepté dans sa ville, où il ne jouera pas toujours de la compréhension et des encouragements qu'il était en droit d'attendre, "à cause de la politique" nous expliquera-t-il ! Il se flattera aussi d'avoir été le seul éducateur protestant appelé à parler de pédagogie et d'éducation aux universités catholiques de FRIBOURG et de LOUVAIN, chez les Jésuites à VERSAILLES, et au séminaire de l'Alliance Juive à FONTAINEBLEAU.

Qu'en est-il aujourd'hui de son oeuvre ?

Sans doute, à Genève n'a-t-il plus l'audience qui a été la sienne pendant 50 ans. Nous étant rendue dans une école proche de son domicile, nous fûmes très surprise de constater que les maîtresses des petites classes, avec lesquelles nous nous sommes entretenue, ne le connaissaient pas, et n'avaient jamais entendu parlé de lui au cours de leur formation. Faut-il en déduire que son oeuvre a été totalement occultée ou bien que ses propositions visant à établir une éducation digne d'une société démocratique n'ont plus place dans la nouvelle société genevoise ?

Nous pensons, pour notre part, que la double appartenance de son action à l'enseignement officiel, comme au mouvement d'Education Nouvelle n'aura favorisé ni le développement, ni la pérennité de son oeuvre. Il aura dû assumer les mouvances de la politique officielle, comme les déboires du mouvement d'Education Nouvelle. Complètement détachée d'une quelconque sujétion, l'originalité de

son action aurait sans doute été reconnue et son oeuvre aurait alors conservé un impact plus grand.

En France, également, le nom de M. DOTRENS n'évoque rien pour les jeunes générations d'enseignants, même si celles-ci ont quelque connaissance de l'enseignement individualisé. Et pourtant, il n'est que d'ouvrir les manuels de psycho-pédagogie, même les plus récents, pour retrouver trace de son oeuvre et mention de son nom. Il n'est que de lire les nouvelles Instructions Officielles de l'enseignement élémentaire pour constater que les idées qu'il défendait sont largement préconisées ; individualisation de l'enseignement, primat de l'oral sur l'écrit dans l'enseignement de la langue, utilisation des échelles de fréquence et du vocabulaire fondamental, pédagogie de groupe.

Dans le commerce, foisonnent des fiches de travail individualisé dans toutes les disciplines et, en lecture, les récentes études menées par Mrs FOUCAMBERT et RICHAUDEAU n'ont fait que confirmer la thèse qu'il avait défendue sur l'opportunité de la méthode globale.

Quelle est, en définitive, la place de son oeuvre dans l'histoire de la pédagogie ?

- Il a contribué à rendre crédible le mouvement d'Education Nouvelle, en démontrant que ses idées pouvaient servir de base à une action cohérente.

- Il a démontré qu'il était possible de pratiquer une pédagogie scientifique, c'est-à-dire réfléchie, qui tienne compte des apports de la science et respecte dans son action les processus de la recherche scientifique.

- Il a montré qu'il pouvait exister un lien fécond entre la recherche et la pratique. Dans son laboratoire de pédagogie

expérimentale, les problèmes rencontrés par les maîtres servaient de point de départ aux recherches.

- Il a tenté de rentabiliser le système scolaire en mettant au point des systèmes de contrôle plus efficaces et en démontrant que l'organisation scolaire, présentant les caractéristiques d'une entreprise ordinaire, devait, de ce fait, être pensée en fonction de sa rentabilité et profiter sans cesse des progrès de la science; en ce sens, et comme nous l'avons montré dans les deuxième et troisième parties de notre travail, son rôle a été important dans l'invention des institutions et de la didactique.

- Enfin, il a beaucoup contribué à faire progresser la pédagogie expérimentale, non seulement par les résultats de ses recherches, mais aussi par cette volonté d'initier les maîtres dès leur formation aux méthodes de la recherche scientifique. Les cours à la faculté étaient très suivis par tous ceux qui recherchaient des solutions pratiques aux problèmes posés par la vie scolaire (8).

En Suisse, son action, bien que méconnue, nous apparaît déterminante dans le rayonnement du mouvement pédagogique genevois. Outre le fait qu'il a réorganisé totalement la formation des maîtres et rénové l'enseignement dans le canton de Genève, grâce au travail réalisé à l'école du Mail, il a complété également l'oeuvre des théoriciens de son époque : E. CLAPAREDE, P. BOVET, J. PIAGET, A. MALCHE.

Ces derniers ont très vite compris quels services pouvait leur rendre cet homme qui possédait une telle puissance de travail, une telle énergie organisatrice et une telle foi dans le progrès

(8) Il dispensa à l'Université un enseignement très traditionnel. Il lisait son cours et, toujours pressé par le temps, ne faisait jamais de pause au milieu de la séance comme les autres professeurs. De ce fait également il dialoguait très peu avec les étudiants. Après 1968, il accepta cependant plus facilement les échanges, surtout dans les cours qu'il donna à la Faculté de Lyon.

La réussite de l'école du Mail a le plus souvent servi à valoriser leurs idées. En examinant ces 50 années de l'histoire de la pédagogie suisse, nous avons été frappée de constater à quel point l'action de tous ces personnages était liée. Nous avons eu l'impression de découvrir un puzzle géant, auquel il était impossible de soustraire un seul morceau sans déséquilibrer totalement l'ensemble. M. DOTRENS aura employé, pour sa part, toute son énergie créatrice à combler le fossé existant entre ces théoriciens et les praticiens. De tous ces hommes illustres qu'il a cotoyés, il nous dira avoir été surtout influencé par P. BOVET, qui aura été pour lui "un inspirateur, un entraîneur, un guide", et dont "l'action spirituelle s'est exercée avec une persévérance qui ne s'est jamais relâchée et une modestie à rendre jaloux un saint"(9); P. BOVET, l'homme religieux qui lui a le plus donné sans attendre en retour, à l'inverse de A. MALCHE qui l'a sans doute protégé et aidé, mais lui a beaucoup demandé, de E. CLAPAREDE qui voyait dans l'école du Mail une bonne application de ses idées, ou de J. PIAGET qui s'est servi du travail de son laboratoire de pédagogie expérimentale, sans jamais lui en savoir gré.

En comparant l'expérience de R. DOTRENS et C. FREINET, qui ont évolué sensiblement à la même époque, en travaillant de façon très différente sur des points cependant comparables, on ne peut que s'interroger, en constatant que ni l'un ni l'autre n'ont fait véritablement école, bien que l'on parle encore de la méthode FREINET.

Il est curieux de noter également que, depuis leur départ, aucun praticien n'a tenté l'expérimentation d'une méthode sur une période aussi longue. Et pourtant, jamais la recherche pédagogique n'a connu un si grand dynamisme marqué par le développement des sciences de l'Education. Serait-ce que l'expérimentation de méthodes

(9) R. DOTRENS - La retraite de M. Pierre BOVET, 1944, a, p. 501

serait devenue inopérante dans la société actuelle en raison de l'instabilité de celle-ci, et que la seule méthode possible, en l'absence de consensus, soit basée sur le développement de l'adaptabilité chez le maître, comme chez l'enfant.

Homme de foi, homme d'action, homme de réalisation, R. DOTRENS est, pour nous, le théoricien d'une didactique pédagogique scientifique mise au service d'une société meilleure. Ses idées novatrices sur l'organisation scolaire et ses réalisations pour le contrôle de rendement, nous paraissent garder, à l'heure où l'évaluation connaît une grande vogue, toute leur valeur.

Récemment, un journaliste écrivait :

" Il nous paraît judicieux de rendre hommage à l'occasion de son 90ème anniversaire, à celui qui fut non seulement un précurseur, mais un pédagogue dans le sens le plus large" (10).

Précurseur dans sa volonté de rapprochement entre la théorie et la pratique, précurseur dans le domaine institutionnel, précurseur dans celui de la pédagogie expérimentale certainement, mais plus qu'un pédagogue, R. DOTRENS nous apparaît surtout comme un pasteur de la pédagogie.

(10) D. DUC - Le professeur DOTRENS fête ses 90 ans - Tribune de Genève, 26 avril 1983.

BIBLIOGRAPHIEI - BIBLIOGRAPHIE DE ROBERT DOTRENS

Nous nous sommes appuyée, pour établir cette bibliographie sur un document que R. DOTRENS nous avait remis lors de notre premier entretien.

Cette bibliographie, établie l'année de ses 80 ans, était cependant incomplète, car elle ne mentionnait que les livres.

Nous l'avons donc complétée en rajoutant les articles, les livres publiés à l'étranger, et sa collaboration à certaines publications d'études ou de conférences.

R. DOTRENS a beaucoup écrit dans les revues pédagogiques, et ses articles ont très souvent été traduits en langue étrangère; c'est pourquoi nous ne pensons pas que la bibliographie que nous présentons soit exhaustive, car il ne nous a pas été possible de nous rendre dans tous les pays étrangers, où il a été amené à travailler.

II - BIBLIOGRAPHIE SUR ROBERT DOTRENSIII - ARTICLES DE JOURNAUX SUR ROBERT DOTRENSIV - OUVRAGES CONSULTÉS

I - BIBLIOGRAPHIE DE ROBERT DOTRENS

OUVRAGES, ARTICLES, ETUDES, PREFACES .

1920

- a) Bons élèves et mauvais élèves - L'intermédiaire des Educateurs, Genève, avril-juillet, n° 77-80, pp. 53-57.

1921

- a) L'appréciation objective de l'Orthographe par les dictées-
Educateur, Lausanne, II Juin, n° 12, pp. 197-203.

1924

- a) Assemblée générale annuelle de l'association de l'institut
J. J. Rousseau, Educateur, Lausanne, 9 Février, n° 3, pp. 43-45
- b) Ce que pensent les écoliers des distributions de prix-
Educateur, Lausanne, 22 Mars, n° 6, pp. 62-65
- c) Compte-rendu du 21ème congrès de la Société pédagogique romande,
10-13 Juillet 1924- Bulletin corporatif de la Société pédagogique
romande, Lausanne, n° 16, pp. 249-264.
Educateur, Lausanne, n° 14-16-22, 80 p.

1925

- a) Faut-il encore distribuer des prix ? - Educateur, Lausanne,
10 Janvier, n° 1, pp. 1-5.
- b) Un secrétariat social de l'enfance - Educateur, Lausanne,
27 juin, n° 13, pp. 199-201.
- c) Quelques procédés pour l'enseignement du vocabulaire,
Educateur, Lausanne, 11 Juillet, n° 14, pp. 218-220.
- d) Vers l'école unique - Educateur, Lausanne, 31 octobre, n° 20,
pp. 313-314.
- e) Concours : nos loisirs - Educateur, Lausanne, 12 décembre
n° 23, p. 363.
- f) Evolution de la pédagogie - Leçon d'ouverture du cours d'histoire
de la pédagogie donnée à l'Université de Genève, 21 avril 1925,
8 p.

1926

- a) Quelques problèmes concrets de l'éducation dans nos villes - Educateur, Lausanne, 14 août, n° 15, pp. 240-243.

1927

- a) L'Education nouvelle en Autriche (préface de Mr Pierre BOVET)- Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, 204 p. traduit en anglais (1930,f) et en espagnol.
- b) Aux instituteurs : les devoirs de l'heure présente : la culture professionnelle. Educateur, Lausanne, 1er octobre n° 18, pp. 305-309.
- c) La réforme scolaire à Genève- Educateur, Lausanne, 15 octobre n° 19, pp. 321-329.

1928

- a) La formation universitaire du corps enseignant primaire - Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 30 p.
- b) Aux instituteurs : les devoirs de l'heure présente: la collaboration avec la famille - Educateur, Lausanne, 4 février, n° 3 pp. 33-39.
- c) Qu'est-ce qu'une école expérimentale ? Educateur, Lausanne 1er septembre n° 16, pp. 241-246. Traduit en espagnol, Bulletin de l'Internationale américaine de l'enseignement, Buenos-Ayres.
- d) Die Reform der Lehrerbildung in der Schweiz (trad.Hartmann)- Schulreform, Vienne, octobre n° 10, pp. 504-507.
- e) Maîtres et parents - Foi et Vie, Paris, 16 octobre, n° 16 Cahier A, pp. 966-980.
- f) L'Ecole active à Vienne - Foi et Vie, Paris 1-16 novembre n° 18-19, cahier B, pp. 258-283.

1929

- a) Bravo Lausanne!- Educateur, Lausanne, 27 avril, n° 9 .
- b) Un Institut universitaire des Sciences de l'Education en Suisse - Educateur, Lausanne, 27 Juillet, n° 15, pp. 246-248.

- c). La formation sociale du corps enseignant primaire - Pro Juventute, Zurich, Juillet n° 7, décembre, n° 12, pp. 233-241, 453-454.
- d) La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans- Educateur, Lausanne, 24 Août, n° 16, pp. 257-261.
- e) La psychologie à l'école normale - Siebrenundfünfzigstes Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, Sauerländer et Cie, Aarau, pp. 101-107.
- f) Les centres d'intérêts à l'école primaire - Educateur, Lausanne 12 et 26 octobre, n° 19 et 20, pp. 314-320.
- g) La tâche de l'école - Le Messager social, Genève, 25 octobre, n° 16.
- h) Il faut sauver l'école nouvelle de Vienne (avec Ad.FERRIERE et M. SCHENKER). Educateur, Lausanne, 26 octobre, n° 20, p. 329.
- i) L'imprimerie à l'école - Educateur, Lausanne, 9 novembre, n° 21 pp. 344-346.
- j) Les jouets à l'école - La Revue, Lausanne, 3 décembre.
- k) La méthode DECROLY - Education, Paris, décembre, pp 151-160.

1930

- a) L'apprentissage de la lecture par la méthode globale (avec Melle.Emilie Margairaz)- Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 119 p. 4ème éd. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950, 112 p. épuisé.
Traduit en espagnol (1932 b), grec (1957,d), en italien (1958,r) en portugais et en roumain.
- b) L'individualisation du travail à l'école primaire - Educateur, Lausanne, 15 février, n° 4,pp. 49-54.
- c) L'Education nouvelle et la formation professionnelle des instituteurs- L'Education des Educateurs, Lausanne, Ed. du Secrétariat vaudois de l'enfance, 1930, p. 3.
- d) La crise du français et l'enseignement de la langue maternelle- Educateur, Lausanne, 5 Juillet, n° 14,pp. 214-218.
- e) Test d'arithmétique (avec Mme L. Hodel) Educateur, Lausanne, 6 Décembre, n° 23,pp. 362-363.

- f) The new education in Austria - Traduction de l'Education Nouvelle en Autriche, 1929 a, Paul L. DENGLER, New York, j, Day.

1931

- a) Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle - Préface de M. Albert MALCHE) - Thèse de doctorat en Sociologie- Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 258 p. épuisé- Traduit en espagnol.
- b) L'enseignement de l'écriture, Nouvelles méthodes - Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 150 p.
Traduit en italien (1962, f), et en espagnol (1950, k).
- c) Vienne 1930 - Educateur- Lausanne, 17 Janvier, n° 2, pp. 17-22
- d) Les cahiers d'enseignement pratique- Educateur, Lausanne, 28 février, n° 5, pp. 65-67.
- e) Notes sur la construction et l'aménagement de nouvelles écoles- Educateur, Lausanne, 26 mars, n° 7, pp. 104-107.
- f) Exposition de mobilier scolaire à Genève- Educateur, Lausanne 6 juin, n° 12.
- g) Recherches sur l'orthographe d'usage- Educateur Lausanne, 25 juillet, n° 15, 12 août, n° 16; 12 septembre, n° 17; 7 novembre, n° 21; 21 Novembre, n° 22; 15 p. (T p).
- h) L'épidiascope à l'école - Educateur, Lausanne, 22 août, n° 16; pp. 244-246.
- i) L'Enseignement de l'écriture, Réformes nécessaires. Ecole maternelle française - Paris, octobre, n° 11; p.XII -XIV.
- j) Congrès international de l'enfance à Paris- Educateur, Lausanne, 10 octobre, n° 19; pp. 302 -303.
- k) Le problème de la réforme de l'écriture - Compte-rendu du congrès international de l'enfance, Paris, pp. 417 - 421.
- l) Le studiomètre - Educateur, Lausanne, 5 décembre, n° 23, pp. 361-363.

1932

- a) Comprendre l'école- Journal des Parents, Lausanne, janvier, n° 1 pp. 8 - 10.
- b) Metodo global de Lectura (traduction Educacion Quito, février n°s 62-63, pp. 3-11.
- c) Y a-t-il avantage pour l'enfant à commencer l'école sans connaître les éléments de l'alphabet ou du calcul ? Journal des parents, avril, n° 4, pp. 54-55.
- d) Die Genfer Versuchsschule (traduction Meili)- Psychologie im Dienste des Kindes, Psychologische Rundschau, Bâle, juin-juillet, n° 2, pp. 85-86.
- e) Si tous les hommes du monde voulaient se donner la main ! Messenger social, Genève, 25 juillet, n° 14 .
- f) La place de la pédagogie dans les universités de la Suisse romande - Revue internationale de pédagogie, Cologne, 1932-1933, Heft IV, pp. 575-584 (T.P).

1933

- a) Les études pédagogiques à Genève - 1835-1933. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot et Cie, 63 p.
- b) L'éducation nouvelle et la paix- Préface de M.R.HUBERT, Doyen de la Faculté des lettres de Lille- Ecole nouvelle, Lille, janvier-Mars, n° 13.
- c) L'Education nouvelle et la formation du corps enseignant primaire - Ecole nouvelle, Lille, n° 13. pp. 7-11.
- d) L'Education nouvelle et l'enseignement public - Revue internationale de Sociologie, Paris, janvier-février, n° 1-2, pp.27-39. Education, mars n° 6; et Maandelijsch Onderwijzerblad, Gand, juin, n° 6.
- e) Voyage pédagogique en Rhénanie : les académies pédagogiques prussiennes- Educateur, Lausanne, 18 mars, n° 6, pp. 81-86 -
- f) Les écoles expérimentales de Mannheim et de Mayence - Educateur, Lausanne, 1er avril, n° 7, pp. 97-103.
- g) L'institut de pédagogie comparée de Mayence -Educateur, Lausanne, 15 avril n° 8, pp. 113-117.
- h) Louanges étourdies !! (à propos de l'affaire PREINET)- Educateur, Lausanne, 27 mai, n° 11, pp. 162-164.

- i) Sur l'Education et la discipline, Lettre d'un directeur à ses collègues - Educateur, Lausanne, 11 novembre n° 21, pp. 321-325.
- j) La place de la pédagogie dans les universités de la Suisse romande- Köln, J.P. BACHEM, pp. 575-584.

1934

- a) Les études pédagogiques à Genève, Educateur, Lausanne, 6 janvier.
- b) Après la tragédie Viennoise - Bulletin corporatif de la S.P.R., Lausanne, 24 février n° 5, pp. 65-66.
- c) L'enseignement de la lecture par la méthode globale- Educateur, Lausanne, 12 mai, n° 10. pp. 147-150; 26 mai n° 11, pp. 173-176; 9 juin, n° 12, p. 192.
- d) La reforma educativa y la educacion publica (trad.)- Alma nacional, Medellin, Colombie, juillet, vol. I, n° 12, pp. 357-364.
- e) Moyens d'enseignement : j'apprends la grammaire- Educateur, Lausanne, n° 18 - pp. 275-276.
- f) Moyens d'enseignement : Pour l'enseignement et pour nos classes- Educateur, Lausanne, 27 octobre, n° 20, pp. 310-311.
- g) Avec ATZENWILER, Des exercices de grammaire active - Educateur, Lausanne, 10 novembre, n° 21, pp.333-335.

1935

- a) Rapport sur le concours pour le prix Paul DUPROIX - Dies Academicus, 4-5 juin, Université de Genève; impr. A. KUNDIG, pp. 128-131.
- b) Notre instruction publique - Le Messager social, Genève, 25 janvier n° 2; 25 février, n° 4; 25 septembre, n° 17; 10 février n° 3.
- c) Quelques mots sur un beau livre (M. KACZYNSKA : succès scolaire et intelligence) - Educateur, Lausanne, 25 mai, n° 21, pp. 337-339.
- d) L'écriture script - Le travail manuel scolaire, Lausanne, août n° 8, pp. 1931-1937.

1936

- a) Le progrès à l'école : sélection des élèves ou changement des méthodes ? Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 187 p.
Traduit en italien (1955,b) et en persan (1958,i).
- b) L'enseignement individualisé - Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 202 p, 5ème édition 1968,
Traduit en espagnol (1949,c), en italien (1955,b; 1957,l), en serbo-croate (1962,e), en grec (1956,h; et 1977,g), en slovène.
- c) Le nouveau plan d'études belge - Educateur- Lausanne, 24 octobre n° 39, pp. 651-653; 31 octobre, n° 40, pp. 665-667; 14 novembre n° 42, pp. 701-703; et 21 novembre, n° 43; pp. 715-716.
- d) L'enseignement de l'écriture à Genève - Annuaire de l'instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot et Cie, pp. 96-110.
- e) L'école primaire en Suisse romande et plus particulièrement à Genève- Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz, W. Guyer-Verlag Huber Frauenfeld, pp. 43-56 et 352-364

1937

- a) Rapport sur le concours pour le prix Paul DUPROIX- Dies Academicus 8 juin, Université de Genève, Genève impr. G. Privat.
- b) La réforme de l'enseignement secondaire - Le Messager social, Genève, 25 avril, n°7 ; 10 juin, n° 10; 25 octobre n° 16; 25 novembre, n° 18; 10 décembre, n° 19; 25 décembre, n° 20.
- c) Semons, greffons et surtout... abattons !! Educateur, Lausanne 18 décembre, n° 46, pp. 741-743.

1938

- a) Pour un enseignement vivant et rationnel de la langue- Educateur, Lausanne, n° 1, pp. 10-13.
- b) La faillite de l'enseignement -critique du livre de Jules Payot) Educateur, Lausanne 22 janvier, n° 3, pp. 44-45.
- c) Réponse (à Madame CORNUZ)- Educateur, Lausanne, 5 février n° 5, pp. 75-79.
- d) Notre enseignement secondaire - Constatations, suggestions - Genève, Imprimerie de la Tribune de Genève, 100 p.

- e) L'écriture suisse - Educateur, Lausanne, n° 39, pp. 627-631; n° 40, pp. 643-646; n° 41, pp. 658-661.

1939

- a) A propos de l'écriture suisse - Educateur, Lausanne, n° 4, pp. 57-60; n° 6, pp. 90-92.
- b) Rapport présenté au nom de la délégation suisse à la 8ème conférence internationale de l'instruction publique
Bureau international d'éducation, Genève. The Phi Delta Kappan, Fulton Missouri (USA) novembre XXIIème, p. 3.

1940

- a) Edouard CLAPAREDE - Educateur, Lausanne, n° 38.

1941

- a) Réflexion sur l'école et sur la famille - Entretiens sur l'éducation, Genève, 8 août.
- b) Edouard CLAPAREDE et les progrès de l'éducation publique - Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, pp. 5-25

1943

- a) L'écriture script, petite méthode- Collection des cahiers d'enseignement pratique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 80 p.
- b) La pédagogie expérimentale et les plans d'études - Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, pp. 83-113.
- c) L'enseignement de l'orthographe - Educateur, Lausanne, n° 40 et 41, pp. 648-650, et pp. 664-667.

1944

- a) La retraite de M Pierre BOVET - Educateur, Lausanne, n° 30 p. 501-503.
- b) Déontologie - Educateur, Lausanne, n° 32, pp. 533-536
- c) Steinschrift ? Ecole bernoise, n° 26, p. 539.
- d) Le travail du maître - Bulletin officiel de l'enseignement primaire, Département de l'Instruction publique, Genève, n° 90, pp. 9-15.
- e) Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ? Leçon inaugurale, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 61 p., traduit en italien (1956,d).

1945

- a) La réforme de l'écriture - Educateur, Lausanne, n° 14, pp. 233-234.
- b) Temps nouveaux - Educateur, Lausanne, n° 16, pp. 264-265.
- c) L'écriture et la pédagogie scientifique - Educateur, Lausanne n° 18, pp. 298-301.
- d) Les enfants bien doués à l'école- Le coeur et la raison, Jeheber, Genève, pp. 161-174.
- e) L'enseignement individualisé dans la classe - Annuaire de l'Instruction publique, Lausanne, pp. 91-100.
- f) Pédagogie de l'enseignement religieux, Educateur, Lausanne 15 décembre n° 45, p. 771.

1946

- a) Première moisson (en collaboration avec A. ATZENWILER, L. LUDWIG, Ed. RAST), Leçons et exercices de langue française, Genève, Edition du Département de l'Instruction publique, 1944-1946, 2 volumes, 170 p. et 230 p.
- b) Les notes scolaires - Educateur, Lausanne, n° 4, pp. 69-71.
- c) Les examens - Educateur, Lausanne n° 5, pp. 83-86.
- d) L'appréciation objective de la valeur du travail des élèves- Educateur, Lausanne, n° 6, pp. 101-104.
- e) Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?
Méthodes actives, Paris n° 1, pp. 16-20,
et Cahiers de pédagogie de l'Université de Liège, n° 2, pp. 4-12.
- f) Hommage à M. le Professeur A. MALCHE- Educateur, Lausanne, n° 8, pp. 133-135.
- g) L'écriture script - Educateur, Vence, (A.M) n° 12, pp.221-222.
- h) L'école moyenne à Genève - Educateur, Lausanne, n° 19, pp. 333-335.
- i) Le travail individualisé à l'école du Mail - Ecole nouvelle française, Paris, nos 7-8, pp. 5-8.

- j) La pédagogie expérimentale et les plans d'études - La quatrième semaine pédagogique suisse, Paris, Editions du Seuil, pp. 38-49.
- k) La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle - Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant. Nouvelle série n° 1- Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 18 p.
- l) La formation des éducateurs, in "La Suisse: terre classique de l'éducation" Edition des Offices suisses de tourisme à l'étranger, pp. 69-70.
- m) Education et démocratie - Collection des actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 250 p.
Traduit en espagnol (1947, a), en grec (1957, c), en italien (1968, b).
- n) L'individualisation de l'enseignement- Conférences internationales d'Education, Neuchâtel, Edition du Centre d'études pour l'Education nouvelle, Département du Doubs, pp. 7-10.
- o) La formation du corps enseignant - Conférences internationales d'Education, Neuchâtel, Edition du Centre d'études pour l'Education nouvelle, Département du Doubs, pp. 11-13.
- p) L'école et la démocratie - Conférences internationales d'Education, Neuchâtel, Edition du centre d'Etudes pour l'Education nouvelle, Département du Doubs, pp. 36-38.
- q) Brève réponse - Educateur, Lausanne, 30 mars, n° 13, p. 231.
- r) L'école provisoirement chimérique - Educateur, Lausanne, 9 Mars n° 10, pp. 176-177.

1947

- a) Hay que cambiar de Educación - (traduction espagnole de Education et démocratie, 1946)- Biblioteca de cultura pedagogica, Buenos-Aires, Ed. Kapelusz y Cia, 248 p.
- b) A propos d'écriture script - Ecole nouvelle française, Paris N°s 6 et 7, mars-avril, pp. 110-114.
- c) La presse et l'Ecole - Educateur, Lausanne, n°s 9, 10, 11, 16, pp. 161-303.
- d) Liberté ou anarchie ? Educateur, Lausanne, n° 10, mars.

- e) Les études pédagogiques à Genève- Pédagogie, Education et Culture, Vanves (Seine) n° 3, pp. 179-186,
Revue inter-nationale de pédagogie, Salzbourg, Ites Heft, pp. 78-85, et Horizons nouveaux, Luxembourg, n° 10, pp. 321-328.
- f) A propos d'écriture script - Ecole nouvelle française, n°s 6, 7, 8, pp. 109-113, et pp. 137-140.
- g) Préparer nos enfants à la vie - Bulletin international des amies de la jeune fille, n° 4, pp. 25-28.
- h) Education et démocratie- Informations suisses, La Baconnière, Neuchâtel, pp. 149-171.
- i) La radio scolaire se trompe - Educateur, Lausanne, n° 20,
- j) Rencontres suisses - En collaboration avec P. MULLER, W. RAPPARD, Neuchâtel, La Baconnière.
- k) Articles dans la Vie protestante, l'Essor, l'Ecole bernoise, Servir, Horizons nouveaux,
mentionnés en n° 124, p. 116, dans le catalogue X des ouvrages, articles et mémoires publiés par les professeurs de l'Université de Genève. Nous n'avons pas retrouvé trace de ces articles, Nous pensons que ce sont sans doute des articles qui ont paru sans signature.

1948

- a) Reconstruction éducative - Horizons nouveaux, Luxembourg, n° 4, pp. 118-121.
- b) La place de l'éducation physique dans l'éducation générale. "Jeunesse forte, peuple libre" - Revue mensuelle de l'école fédérale de gymnastique et de sport, Macolin, n°s 1, 2, 3, 4.
- c) Vocabulaire fondamental du français (avec D. MASSARENTI). Collection des Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Nouvelle série, n° 4, 68 p. 3ème édition en 1963.
- d) Problèmes éducatifs de l'heure (trad. St SZUMAN)- Zucie SZKOLY, town, n° 4, pp. 152-156.
- e) Rapport sur l'enseignement de l'écriture présenté à la onzième Conférence internationale de l'Instruction publique, Genève, 1948.
Publication n° 102 du Bureau international d'éducation, Genève, pp. 83, 91.

- f) La psychologie et les instituteurs - Revue suisse de psychologie et de psychologie appliquée, Berne, n° 14, pp. 134-139.
- g) "Ceux du 122" (en collaboration) Roto Sadag, Genève, 64 p.
- h) The "Monitor" a new type of educator- O.S.E. Mail, Genève et Paris, n° 3, décembre pp. 34-36.
- i) Rousseauisme et Evangile- Le messager social, Genève, n° 8.
- j) La documentation à l'école - Educateur, Lausanne, 1er mai, n° 17.

1949

- a) Techniques nouvelles d'enseignement : le plan de DARTON, Educateur, Lausanne, n° 4, pp. 75-79.
- b) La pédagogie expérimentale et les instituteurs - Ecole libératrice, Paris, n°s 18, 19, 20, 21, février.
- c) La enseñanza individualizada (traduction espagnole de "l'enseignement individualisé" 1936, b) Kapelutz, Buenos Ayres, 156 p.
- d) Techniques nouvelles : le système de Winnetka - Educateur, Lausanne, n° 20, pp. 362-364
- e) Die experimentelle Pädagogik in der lehrerbildung. Schola, Mayence, cahier 8, pp. 654-657.
- f) Die Genfer Schulorganisation - Schweizerische Lehrerzeitung, Zurich, n° 42, pp. 795-796.
- g) PERSTALOZZI et la pédagogie expérimentale - Etudes pédagogiques, Lausanne, pp. 24-34.
- h) Préface "L'Evolution de la mentalité de l'enfant pendant la guerre", par E. JOUHY et V. SHENTOUB, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

1950

- a) Non pas cà ! Lecture phonétique et lecture globale, Educateur, Lausanne, 1er avril, n° 13, p. 229.
- b) Education chrétienne et éducation nouvelle - Cahiers de foi et vérité, Genève n° XVIII, 31 p.
- c) Das pädagogische Studium in Genfbildung und Erziehung, Stuttgart, Heft 6, pp.419-426.
- d) Switzerland - Year Book of Education, Londres, pp. 487-496.

- e) Cette écriture script !! Genève, Edition du Journal de Carouge, 33 p.
Traduit en espagnol, (1964, k).
- f) L'apprentissage de la lecture par la méthode globale (avec E. MARGAIRAZ), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 4ème éd. 112 p.
- g) La pédagogie expérimentale - Education nationale, Paris, n° 9 pp. 5-6.
- h) Lexikon der Pädagogik (avec H. KLEINERT, H. STUCKI, W. SCHOHAUS, M. SIMMEX, H. STETTACHER, P. SCHMID, K. GUNTER et Melle STUCKI)- Berne, Francke et Cie, 1950-1953, 3 vol. de 805, 927, et 625 p.
- i) Bravo Lausanne! Educateur, Lausanne, 18 mars, n° 11, p. 191.
- j) Ecriture phonétique et écriture globale- Educateur, Lausanne, 27 Mai, n° 21, pp. 371-372.
- k) La escritura script -Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1950, 82 p.

1951

- a) La orientación escolar y social de los adolescentes - La Universidad en el siglo XX, Lima, pp. 141-166.
- b) Un dictionnaire suisse de pédagogie -Educateur, Lausanne, 27 janvier, n° 4.

1952

- a) Réflexions sur le bruit - Pro Juventute, Zurich, n° 3, pp. 95-98.
- b) Evolution de la pédagogie - Educateur, Lausanne, n° 23, 21 juin, pp. 434-442.
- c) L'enseignement de l'orthographe et la pédagogie expérimentale- Etudes pédagogiques, Lausanne, pp. 59-69.
- d) De l'écriture script à l'écriture liée, en collaboration avec E. KUHN, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 61 p. Cahiers d'enseignement pratique n° 34.
Traduit en espagnol
- e) Le droit à l'éducation et de prendre part à la vie intellectuelle, Educateur, Lausanne, 13 décembre, n° 43.
- f) Articles dans l'Educateur, Lausanne; Schweizerische Lehrerzeitung, Zurich; La Liberté, Fribourg; La Coopération, Bâle.
(même remarque qu'en 1947, k) mention n° 154, p. 96, catalogue XI.

1953

- a) John DEWEY, 1859-1952, Educateur, Lausanne, 25 avril, n° 15, pp. 341-343.
- b) Un laboratoire de pédagogie expérimentale et des besoins auxquels il répond - Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, Nouvelle Série - Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, n° 10, 63 p.
- c) La formation du corps enseignant primaire - Rapport présenté à la XVIème Conférence internationale de l'Instruction publique convoquée à Genève du 6 au 15 Juillet 1953 par l'Unesco et le Bureau international d'éducation- Genève, Publication du B.I.E., n° 150, pp.137 à 149.
- d) La formation du corps enseignant, OFAKIM, Tel-Aviv, 23 août, n° 2, pp. 151-155.
- e) L'enseignement de la pédagogie dans les Universités russes, Actes du 1er congrès international de l'enseignement universitaire des Sciences pédagogiques- Gand, pp. 174-187.

1954

- a) Belle écriture ?... alors... bon outil!, Educateur, Lausanne, 16 janvier, n° 2.
- b) L'orientation scolaire des adolescents - Educateur, Lausanne, mai-juin, n°s 21, 22, 23, 10 p. (T.p.)
- c) Hommage à Adolphe FERRIERE - Educateur, Lausanne, 26 juin, n° 25, pp. 621-624.
- d) L'enseignement de la pédagogie dans les universités suisses - Rapport présenté au 1er congrès international de pédagogie universitaire, Gand 1954- Actes du congrès, pp. 174-186; et Revue internationale de psycho-pédagogie, n° 1, pp. 105-112.
- e) L'orientation scolaire et l'avenir social des adolescents - Rencontres pédagogiques suisses, Yverdon, 15-16 mai 1954- Fraternité mondiale, Genève.
- f) La formation professionnelle des instituteurs - Publication de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg, pp. 26-31.
- g) La civilisation contre l'enfant - Etudes pédagogiques, Lausanne pp. 18-27.

- h) La pédagogie expérimentale et la formation des instituteurs - Bulletin de l'Association chrétienne des maîtres, Athènes, novembre, n° 51, pp. 149-151.
- i) Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ? Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant - Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, n° 11.
- j) Nos enfants à l'école - Essai d'éducation radiophonique, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 195 p. Traduit en grec (1957,e) et en espagnol (1966,j).
- k) Etudes de pédagogie expérimentale, en collaboration avec G. MIALARET et S. ROLLER - Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 92 p.
- l) L'orientation scolaire des adolescents - Montreux, Corbaz S.A.
- m) Hê peiramatikê paidagôgikê eis tên morphôsin tôn didaskolôn-Deltion, eros noembr, pp. 149-151.

1955

- a) Auf neuen Wegen- Moderne Unterrichtsformen in der Schweiz, (avec L. WEBER et W. LUSTENBERGER) - Société suisse de travail manuel et de réforme scolaire - Winterthur, Fr. Schubiger, 267 p.
- b) La scuola moderna - I nuovi metodi - Adaptation de "l'enseignement individualisé" et "le progrès à l'école : sélection des élèves ou changement des méthodes". Milan, Vida, 185 p.
- c) Préface de "La conjugaison française" par S. ROLLER (thèse)- Neuchâtel, Delachaux et Niestlé- Educateur, Lausanne, 21 mai, n° 20, pp. 433-436.
- d) La formation du personnel enseignant dans la République et canton de Genève- Bulletin mensuel de l'Association du personnel des cours complémentaires, Paris, mai-juin, n° 52, pp. 49-57.
- e) L'Institut des sciences de l'Education de l'Université de Genève et l'enseignement de la pédagogie - Recueil commémoratif offert à M. B.F. NEL, professeur de pédagogie à l'Université de Prétoria, Prétoria, Ed. Jh. van Schaik, pp. 67-71.
- f) Education and other Governmental Services in Switzerland - The annals of the American Academy of political and Social Science Lancaster Pennsylvanie - Novembre, pp. 121-127; traduit en français-(1956,e).
- g) Etudes de pédagogie expérimentale, en collaboration avec M. DEBESSE et R. DELCHET- Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 92 p.
- h) L'enseignement du français - Educateur, Lausanne, 3 septembre, n° 31, p. 683.

1956

- a) Edouard CLAPAREDE, "les grands pédagogues", ouvrage publié sous la direction de Jean CHATEAU, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 275-290.
- b) Devoirs à domicile- Tribune de Genève, Genève, 20 avril.
- c) L'Éducateur contemporain et l'avenir - Éducateur, Lausanne, 28 août, n° 17, pp. 363 - 371.
- d) Che cosa è la pedagogia sperimentale ? Traduction en italien de "Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale?" 1944, e, Lugano, Cenobio.
- e) L'organisation de la protection de l'enfance en Suisse; texte français de 1955 (f). Sauvegarde de l'enfance, Paris, 7 octobre N°s 7 - 8, pp. 613-620.
- f) L'amélioration des programmes dans l'enseignement du 1er degré. Études pédagogiques, Lausanne, pp. 36-40, reproduit dans : The international Review of Education, 1956, II, 4.
Bildung und Erziehung, Wiesbaden, janvier 1957, n° 1.
Pedagoska Stvarnost, Novi-Sad, Yougoslavie, 1957, n° 4.
- g) Les programmes scolaires et leur amélioration- La pédagogie expérimentale et les écoles expérimentales - Techniques modernes d'enseignement -
Conférences au Séminaire organisé par le Conseil pour l'éducation et la culture de la République populaire de Croatie - Bilden Zavoda za unapzedenje nastavel opceg obzazovanja N.R. Hrvatske, Zagreb, 1956, n°s 9 - 10, pp. 1 - 70.
- h) L'enseignement individualisé (1936 - b)- Traduction en grec par An. Takas - Serrai, Ed. Straton Tzabalaki. 115 p. réédité en 1977.

1957

- a) Albert MALCHE, 1876-1956 - Éducateur, Lausanne, 19 janvier, n° 2, pp. 27-29.
- b) La réforme scolaire en Yougoslavie - Éducateur, Lausanne, mars - mai 1957, n°s 8, 9, et 10; 7 p.
- c) Éducation et démocratie - Traduction en grec de "Éducation et démocratie" (1946,m), par A. VASKEKIS, préface de E. XIROTIRIS- Athènes, Ed. S.E.B. 280 p.

- d) L'apprentissage de la lecture par la méthode globale - Traduction en grec du même ouvrage, 1930 (a), par A. VASKEKIS - Athènes, Ed. Nicolas I. Rossis.
- e) Nos enfants à l'école - Traduction en grec du même ouvrage 1954 (j), par An. TACAS - Serrai, Ed. Straton Tzabalati - 1957.
- f) Les pouvoirs locaux et la liberté de l'enseignement - La situation en Suisse- Bulletin de l'Union internationale pour la liberté de l'enseignement, Paris, Juin, pp. 55-61.
- g) L'amélioration des programmes, et la pédagogie expérimentale - Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 254 p. Traduit en espagnol (1961,d).
- h) Insegnamento individualizzato à "l'Ecole du Mail"- Scuola e città, Florence, 31 octobre, n° 10, pp. 337-343.
- i) Mission d'expert en Yougoslavie - Revue internationale de pédagogie, III, 4, pp. 431 - 444.
- j) Education et technique - Educateur, Lausanne, 21 décembre, n° 46 pp. 723-725.
- k) Mission d'assistance publique auprès des autorités scolaires yougoslaves - Troinex suisse, chez l'auteur, 41 p.
- l) L'insegnamento individualizzato - Traduction en italien de " l'enseignement individualisé". Biella, Ed. Avio, 181 p.
- m) De quelques incorrections de langage - Educateur, Lausanne 11 mai, n° 18, p. 287.

1958

- a) Education publique et pédagogie expérimentale - Bastions de Genève, Genève, n° 1, janvier, pp. 56-60.
- b) Le nouveau plan d'études des écoles genevoises - Education populaire, Bruxelles, n° 2, 15 février, pp. 36-41.
- c) Rapport sur le stage d'études organisé par la Section de l'éducation de la Commission nationale suisse pour l'Unesco pour l'étude des programmes scolaires dans les écoles primaires, et la création d'un centre d'information et de documentation en matière d'enseignement et d'éducation - Freidorf - Muttentz, Bâle, 20-26 X 1957 - Berne, Edition de la Commission nationale suisse pour l'Unesco, 1958, 60 p. hors commerce.
- d) Politique de l'emploi et de l'éducation de P. Jaccard - Ecole bernoise, Berne, n° 51, 15 mars, pp. 868-869.

- e) L'enseignement de la lecture et de l'écriture de W.S. Gray
Educateur, Lausanne, n° 16, 26 IV, p. 255.
- f) XXème conférence internationale de l'Instruction publique,
Genève, juillet 1957 - Revue internationale de pédagogie,
La Haye, volume IV, n° 1, pp. 114-116.
- g) Le professeur Pierre Bovet à quatre vingts ans- Coopération,
Bâle, n° 23, 7 Juin,
Educateur, Lausanne, n° 22, 7 juin, p. 351.
- h) Elaboration et promulgation des programmes de l'enseignement
primaire - Rapport général présenté à la XXIème conférence
internationale de l'Instruction publique- Bureau international
d'éducation n° 195, pp. 153-158.
- i) Le progrès à l'école - Traduction en persan de "Le progrès à
l'école! sélection des élèves ou changement des méthodes?",
1936 (a), par M. Manson, Téhéran.
- j) Erarbeitung und Verbreitung von Lehrplänen für den Primar-unter-
richt- Bildung und Erziehung, Lippstadt i.W., Heft 9 IX,
pp. 535-541.
- k) A propos du nouveau plan d'études des écoles primaires de
Genève- Education, Namur, n° 53, septembre, pp. 9-16.
- l) Les programmes des écoles primaires - Etudes pédagogiques,
Lausanne, pp. 77-80.
- m) La Commission nationale suisse pour l'Unesco en 1957-1958.
Etudes pédagogiques, Lausanne, pp. 83-85.
- n) Cultura classica et cultura moderna - Rivista d'informazione e
di technica - Pirelli, Milan, Anno XI, n° 6, novembre-décembre
pp. 75-76.
- o) La réforme scolaire en Yougoslavie - Mission d'expert en scola-
rité obligatoire, Unesco, Paris, collection "Rapports de mission"
n° 6, octobre, 19 p. (avec un résumé en anglais et en espagnol).
- p) L'expérimentation en pédagogie - Communication au IIème congrès
international de l'enseignement universitaire des sciences
pédagogiques- Florence 9-14 septembre 1957 -
a) compte-rendu et rapports sur l'expérimentation pédagogique,
Gand, 1958, pp. 62-69.
b) Il centro. Bollettino del Centro didattico nazionale di studi
e documentazione, Roma, 1958, anno VI, n° 6, agosto- settembre
pp. 62-69
- q) Allocution prononcée lors de la collation du doctorat honoris
causa à Mr le professeur R. Buyse, Dies Academicus, 5 Juin-
Dies Academicus de l'Université, Genève, pp. 61-63.
- r) L'insegnamento della lettura col methode globale - traduction
de Maria Pia Rossi, Milano, Gianosso, 88 p.

1959

- a) Evolution sociale et enseignement du second degré- Educateur, Lausanne, n° 17, 2 mai, pp. 277- 279, et n° 18, 19 mai, pp. 295-298.
- b) Naissance et développement de la pédagogie expérimentale à Genève - Rapport du VII ème congrès de pédagogie expérimentale à Genève, 23-25 mars, pp. 7-11.
- c) Pédagogie expérimentale et médecine scolaire - Communication au IIIème congrès international d'hygiène scolaire et universitaire, Paris, 6-8 VII - Revue française d'Hygiène et de médecine scolaire et universitaire, Paris, tome XII, n° 2, pp. 128-131. A paru également dans l'ouvrage : actes du congrès, Paris, 1960, pp. 283-296.
- d) Nul n'est prophète... Hommage à Ad. Ferrière, à l'occasion de ses 80 ans- L'essentiel, Paris, Ière année, n° 3, juillet, p. 37.
- e) Les Bibliothèques de l'Institut des Sciences de l'Education et du Bureau international d'éducation. Pro Genova, Genève, tome VII, nouvelle série, mai, pp. 3-7.
- f) Education fonctionnelle et activité manuelle - Le travail manuel scolaire, Zurich, n° 7, juillet, pp. 65-67
- g) A Pedro Rossello - Revue internationale de pédagogie, La Haye, pp. 9 - 13.
- h) Pédagogie expérimentale, pédagogie comparée et plans d'études - Revue internationale de pédagogie, La Haye, pp. 64-71.
- i) Réflexions sur l'école - Le travail manuel scolaire, Zurich, n° 9, septembre, pp. 251-253.
- j) Albert MALCHE, 1878-1952- L'Université de Genève de 1914 à 1956, Genève, Annexes, pp. 114-115.
- k) Les réformes scolaires et le mouvement de l'Ecole Moderne - Techniques de vie, Cannes, n° 1, octobre, pp. 21-23.
- l) Les examens à Genève- L'Educateur, Cannes, Institut coopératif de l'Ecole Moderne, n° 4, 15 XI, pp. 224-225.
- m) Education !... La montre suisse est-elle à l'heure ? Annuaire de la Nouvelle Société Helvétique, Berne, pp. 133-144.
- n) L'enseignement individualisé - Les cahiers de l'enfance, Paris, n° 60, novembre, pp. 18-29.

- o) A propos du IVème centenaire de l'Université de Genève - L'Université ouvrière de Genève - Revue syndicale suisse, Berne, n° 12, décembre, pp. 369-380.
- p) La commission nationale suisse pour l'Unesco - Etudes pédagogiques, Lausanne, pp. 93-96.
- q) Ecole expérimentale et progrès pédagogique- In "Album Professeur J.E. Verheyen", L'Université de Gand, pp. 69-73.
- r) Conférence intercantonale du degré moyen de l'école primaire - Educateur, Lausanne, 7 février, n° 5, p. 83.
- s) La réforme scolaire en Yougoslavie - Mission de l'expert en scolarité obligatoire - Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - Unesco, Paris.

1960

- a) La section de l'Education de la Commission nationale suisse pour l'Unesco - In R. Dovaz : La Suisse et l'Unesco, Berne, pp. 10-13.
- b) Allocution prononcée à l'Ecole normale de Jalapa, Mexique, le 1er août 1959- Educateur, Lausanne, n° 8, 27 février, pp. 129-130.
- c) A des normaliens... Allocution prononcée le 2 août 1959 aux élèves des écoles normales de Vera-Cruz, Le travail manuel scolaire, Zurich, n° 4, avril, pp. 121-124.
- d) Souvenirs !... A propos du décès du général Henri Guisan - Educateur, Lausanne, n° 15, 23 IV, p. 258.
- e) L'éducation au carrefour - Conférence prononcée aux Journées d'Etudes européennes organisées par le Centre européen de la culture, Genève, 21-23 avril - Educateur, Lausanne n° 21 4 VI, pp. 369-372.
Reproduit dans : Scuola e Familia, Milan, n° 9, septembre.
- f) Adolphe FERRIERE, n° 1879- 1960... Educateur, Lausanne, n° 25, 2 VII, pp. 442-443 -
Reproduit dans Coopération du 2.VII, 1960
- g) L'Education dans le monde contemporain - Erziehung und Wirklichkeit - Festschrift zum 50 jährigen Bestehen der Odenwaldschule, Braunschweig, pp. 153-155.
- h) La clase en accion - Centro Régional de la Unesco, Cuba, La Habana, 1 vol. 74 p.

- i) La réalité scolaire dans le monde d'aujourd'hui- Educateur, Lausanne, n° 44, 10 décembre, pp. 777-781.
- j) Commission nationale suisse pour l'Unesco 1959-1960- Etudes pédagogiques, Lausanne, pp. 86-90.
- k) L'insegnamento individualizzato - 2ème édition, Roma, A. Armando.
- l) Education au carrefour - Educateur, Lausanne, 4 Juin, n° 21, pp. 369-372.

1961

- e) Le problème de l'autorité - Techniques de vie, Cannes, n° 7, février, pp. 13-19.
Reproduit par :
 1. Education populaire, Bruxelles, n° 8, 15 octobre, pp. 429-436.
 2. Archives de Ciencias de la Educacion, Universidad Nacional de La Plata, n° 2, VII-XII 1961.
 3. Pedagoska Starnost, Novi Sad, 1961, n° 7.
- b) La formation des instituteurs - Education nationale, Paris, n° 9, 2 mars, pp. 7-13.
- c) Préface de "l'élève - maître devant la classe" par Ed. Beuchat.. Bulletin n° 1 de l'Amicale des anciens élèves de l'Ecole Normale de Porrentruy, mars 1961.
- d) Como mejorar los programas escolares - Traduction en espagnol de "l'amélioration des programmes et la pédagogie expérimentale" 1957 (g) - Buenos-Ayres, Ed. Kapelusz, 298 p.
- e) Adolphe FERRIERE 1879-1960 - Vers l'Education nouvelle, Paris n° 149, janvier - février, pp. 1-7.
et Les Cahiers de la Méthode naturelle - Paris 1961, n° 6.
mai, pp. 83-88, reproduit par Giacinto Grassi : Adolfo Ferrière, La Nuova Uitalia, Florence, 1962, pp. 11-21.
- f) Conférence générale de l'Unesco, 1960- Educateur, Lausanne, n° 8 3 mars, pp. 147-149.
- g) Entstehung und Aufgabe des internationalen Erziehungsinstituts - Bildung und Erziehung, Lippstadt, i. W. April, Heft 4, pp. 217-220.
- h) Programmes d'enseignement et plans d'études - L'Education Nationale, Paris, n° 16, 5 mai, pp. 5-6, et n° 20, 1er juin, pp. 9-10.
- i) El Mejoramiento de los Programas Escolares y la Pedagogia Experimental - Primer Seminario para Inspectores de Educacion, Secretaria de Educacion Publica, Mexico, D.F. pp. 211-218.

- j) Gracias - Primer Seminario para Inspectores de Educacion, Secretaria de Educacion Publica, Mexico, pp. 231-234.
- k) Informe del Dr. Robert Dottrens al Consejo Consultivo de la Unesco- Primer Seminario para Inspectores de Educacion, Secretaria de Educacion Publica, Mexico, pp. 241-258.
- l) Un séminaire au Congo - Educateur, Lausanne, n° 28, 1 IX, pp. 539-540.
- m) Retards scolaires et adaptation sociale - Les cahiers de l'enfance Paris, n° 79, octobre, pp. 22-26.
- n) L'apprentissage de la lecture par la méthode globale - Education nationale, Paris, 1961, n° 32, 16 XI, pp. 8-10.
et Education in France : Revue culturelle de l'Ambassade de France aux Etats-Unis, New-York, 1962, n° 17, pp. 1-3,
et Education populaire, Bruxelles, 1962, n° 2, 15 février, pp. 69-74.
- o) La commission nationale suisse pour l'Unesco en 1961 - Etudes pédagogiques, Lausanne, pp. 75-80.
- p) Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire - Paris, Unesco, 276 p. Traduit en anglais et en persan
- q) Vers une pédagogie prospective, entreprise scolaire et entreprise industrielle - Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, Neuchâtel et Paris Delachaux et Niestlé, Nouvelle série, n° 18, 31 p. traduit en italien.
- r) La classe en acción - La Havane, Centre régional de l'Unesco pour l'Amérique latine, 75 p. traduit en espagnol

1962

- a) Ecriture et personnalité - Education nationale, Paris, n° 12, 22 III, pp. 5-7.
- b) Emile ou de l'Education - Une révolution copernicienne - Gazette de Lausanne, Lausanne, 23-24 juin.
- c) O Instituto de Ciências de Educação da Universidad de Genebra-Revista Portuguesa de Pedagogia, Ann, III, n° 1, Coimbra, pp. 162-169.
- d) J.J. Rousseau, éducateur, - Educateur, Lausanne, n° 25, 13 VII, pp. 465-468.

- e) Individualizovana Nastava - Traduction en serbo-croate par A. Banovic de "l'enseignement individualisé" 1936, (b) - Sarajevo.
- f) L'insegnamento della scrittura Nuovi Metodi - Traduction en italien de "l'enseignement de l'écriture, Nouvelles méthodes", 1931 (b), Biella, Editions Corrado Cervi, 183 p.
- g) La scuola del preadolescente in Europa... Scuola e Città, Firenze, 31 août, n° 7-8, p. 264-274.
- h) Jean Jacques Rousseau, éducateur, in Jean-Jacques Rousseau, ouvrage édité par l'Université ouvrière et la Faculté des lettres de l'Université de Genève- A la Baconnière, Neuchâtel, pp. 101-126.
- i) L'oeil et la main du maître- Antennes, chroniques culturelles congolaises, Ed. de l'Université de Léopoldville, n° 8-9, novembre, pp. 263-268.
- j) Collaboration au dictionnaire interdisciplinaire de terminologie des sciences sociales, Unesco.
- k) Progetti di riforma in Svizzera e i problemi dell' orientamento. Scuola e Città, Florence juillet-août 1962, n° 7-8.

1963

- a) L'enseignement individualisé- Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 4ème édition.
- b) Un Institut international de planification de l'éducation - Educateur, Lausanne, n° 16, 3 mai, pp. 276-277.
- c) Aspects pédagogiques de la démocratisation des études, in "Compte-rendu du Séminaire sur la démocratisation des études", Genève, mars.
- d) Le problème des moins doués à l'école - Education Nationale, Paris, 2I, 6 juin, pp. 2-4.
- e) The Training of Teachers in Switzerland. Year Book of Education London, pp. 290-297.
- f) Une campagne mondiale d'alphabétisation - Educateur, Lausanne, n° 25, 12 juin, pp. 432-433.
- g) Nécessité d'une pédagogie prospective - Bastions de Genève, Genève, n° 11, pp. 25-29.
- h) Di Schweiz und die Unesco Hrsq von der nationalen Schweizerischen unesco Kommission, en collaboration avec Marie Boehlen et René Dovaz. Berne, 48 p.

1964

- a) School Organization and Administration Teaching - A Quaterly Technical Journal for teachers - Volume XXXVI, Number 3, March-Oxford University Press, Bombay, pp. 68 - 74.
- b) Orientation professionnelle académique et hygiène mentale - Action étudiante, Genève, n° 46, I.
- c) Der Pädagoge weiss um die höhere Bestimmung des Menschen, 73-78.
Vorbereitung der Jugend auf dem Leben, pp. 327- 447.
Reform der Lehrpläne : ein Zeiterfordernis, pp. 449-472, in "Grosser Ratgeber für Eltern und Erzieher", 2 volumes de 495 et 476 p.- Zurich et Lausanne, Ed. Stauffacher.
- d) Tradition et bon sens en éducation; De la pédagogie empirique à la pédagogie prospective - Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon, Lyon, n° 478, février, pp. 33-53.
- e) Alphabétisation et enseignement des adultes (avec A. Hamovi)-Bureau international d'Education, Genève, n° 25, 198 p.
- f) La Educación en la Encrucijada, in "Subgracion", Boletín de los Institutos Normales "María S. de Mumar" y "Joaquín R. Sanchez", Montevideo, 39-40, juin, pp. 128-141. Traduction et reproduction de "L'Education au carrefour". 1960. (e).
- g) A propos du Bacc - La Tribune de l'Enfance, Paris, n° 16, octobre, pp. 36-40.
- h) Travail individualisé et enseignement programmé - L'Educateur, Cannes, n° 7-8, pp. 12-16.
- i) Tenir sa classe, don de la confédération suisse et de la commission nationale suisse pour l'Unesco aux pays francophones de l'Afrique tropicale - Yaoundé, 160 p. 25.000 exemplaires, édition originale : "la classe en action", La Havane, centre régional de l'Unesco pour l'Amérique latine (1961 r).
- j) Vocabulaire fondamental du français (avec D. Massarenti) Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 4ème édition.
- h) Esta Escritura script - Traduction en espagnol de "cette écriture script!" 1950 (e). Publication n° 36 de l'Institut Fédéral de Capacitation de Magisterio - Mexico, Secretaría de Educacion publica, Mexico, 90 p.

1965

- a) Compte rendu de la thèse d'Albert Kessler "La fonction éducative de l'école : Ecole traditionnelle et école nouvelle". Educateur, Lausanne, n° 7, 19 février, p. 137.

- b) Progetti di riforma e problemi dell'orientamento in Svizzera, in Aldo Visaberggi : "La scuola del preadolescente" - Firenze, La Nuova Editrice, pp. 36-55.
- c) Pédagogie expérimentale et architecture scolaire, in "Au service de l'Education: P.d. Hotyat", Paris, F. Nathan, et Bruxelles, Ed. Labor.
- d) Hommage à Ed. Claparède - Tribune de Genève, Genève, 29 septembre.
- e) Une éducation qui développe la personne individuelle - La tribune de l'enfance, Paris, n° 26, octobre, pp. 15-22. reproduit dans : Éducation populaire, Bruxelles, n° 10, 15 décembre.
- f) Pierre Bovet (1878-1965) - Educateur, Lausanne, n° 44, 10 décembre, pp. 771-772.

1966

- a) Au seuil de la culture - Paris, éditions du Scarabée, 2 volumes
I - Méthode globale, 168 p.
2- Ecriture script, 144 p.
traduit en italien.
- b) Instituteurs hier, Educateurs demain! Bruxelles, éd. Dessart, 248 p. Traduit en italien (1968, a)
et en roumain (1971, a)
- c) "Fundamentos de la Education", en collaboration avec F. Larroyo, L. Filho, J. Mantovani, D. Tirado Benedi, A. Ballesteros. Buenos-Aires, éd. Eudéba, Unesco.
- d) Eduquer et instruire, en collaboration avec G. Mialaret, Ed. Rast, M. Ray, Paris, éd. Unesco, F. Nathan, 368 p. traduit en italien.
- e) L'influence de Jean-Jacques Rousseau et de Henri Pestalozzi. Numéro spécial "L'Enseignement en Suisse" : Revue économique Franco-suisse Paris, n° 2, pp. 17-19.
- f) L'éducation dans le monde d'aujourd'hui - Revue camerounaise de pédagogie, Yaoundé, n° 6-7, mars-avril 1966, pp. 51-55.
- g) La prolongation de la scolarité obligatoire - Informations universitaires et professionnelles internationales, Paris, N° 29-30, juin, pp. 75-76.
- h) A quelles conditions pédagogiques et sociales les programmes de l'enseignement primaire doivent-ils répondre? Bulletin de l'Association des Ecoles internationales, Genève, n° 40, septembre, pp. 7-17.

- i) Célestin Freinet - Educateur, Lausanne, n° 39, 11 octobre pp. 688-689.
- j) Nuestros hijos en la escuela - Buenos-Ayres, Biblioteca el fema del hombre, traduction en espagnol de "Nos enfants à l'école, Essai d'éducation radiophonique ". 1954 (j).
- k) De l'enseignement collectif aux machines à enseigner - Pour l'ère nouvelle, Paris, juillet-Septembre 1966, pp. 14-23.

1967

- a) La matière et la manière - Educateur, Lausanne, n° 2, 20 janvier, pp. 34-35.
- b) Alphabétisation des adultes - l'Educateur, I.C.E.M., Cannes, n° 9, 1er janvier, pp. 55-57.
- c) André Rey : Sa vie et bibliographie complète de ses oeuvres, dans "Association des amis d'André Rey : Hommage à André Rey." Ed. Ch.Dessart, Bruxelles, pp. 13-16 et 67-72.
- d) Le statut de la fonction enseignante - Educateur, Lausanne, n° 21, 9 juin, p. 381; et n° 23, 23 juin 1967, p. 427.
- e) Structure et organisation de l'enseignement - Organisation de l'orientation professionnelle et scolaire- Annuaire international de l'Education, Bureau international d'Education, Unesco, Genève, n° 297, pp. XXX, LVII et LIX - LXX.

1968

- a) Maestri per il mondo di domani - Firenze, La nuova italia editrice, 194 p. Traduction de " Instituteurs hier! Educateurs, demain!" 1966 (b).
- b) Educazione e democrazia - Firenze, F.Le Monnier, 155 p. 2ème édition italienne de "Education et démocratie", 1946 (m), avec une introduction et une biographie de l'auteur par D. Izzo.
- c) La pédagogie expérimentale à l'école primaire - Revue "Orientations", Paris, n° 25, pp. 99-112.
- d) Alfred Binet, Edouard Claparède et la pédagogie expérimentale- Bulletin de la Société Alfred Binet, Lyon, n° 503, pp.148-154.
- e) Victor Fadrus (1884-1968) - Educateur, Lausanne, n° 27, p. 473.

- f) La lutte contre l'analphabétisme - Rapport des journées de travail pour rédacteurs et collaborateurs de la presse pédagogique - Gwatt Thoune 1967, Berne, Commission nationale suisse pour l'Unesco, 1 vol. A 4 pp. 43-61.
- g) Les droits de l'homme et les problèmes pratiques de l'alphabetisation - Compte-rendu du Séminaire de Cartigny. Berne, commission nationale suisse pour l'Unesco, 1 vol. A 4, pp. 48-67.
- h) Nécessité d'une pédagogie prospective, La tribune de l'enfance Paris, n° 57, pp. 29-32.
- i) A propos de sciences de l'éducation, Gymnasium helveticum - Zurich, n° 6, pp. 5 - 7.
- j) Roger Gal (1906 - 1966)- Institut pédagogique national, Paris, 1968, in Hommage à Roger Gal, pp. 65-66.

1969

- a) Autorité et liberté en éducation- Schweizerische Lehrerzeitung - Zurich, n° 33 à 39.
- b) Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel (en collaboration avec G. Mialaret)- In Traité des sciences pédagogiques, Tome I, Paris, Presses universitaires de France, pp. 21 à 79.

1970

- a) J.A. Comenius, précurseur des méthodes modernes d'éducation- Unesco, Presse, Berne, n° 7, pp. 4-8.
- b) Plans d'études et durée effective du travail scolaire - Educateur, Lausanne, n° 38, pp. 730-731.
- c) L'éducation à la responsabilité - Compte rendu du séminaire d'éducation routière de Bad-Ragaz, Genève, Touring-Club suisse, 1 vol. A 4, pp. 1-29.
- d) Pedro Rossello - Ame et cheville ouvrière du Bureau international d'éducation - 1897 - 1970, BIE, Genève, 9 p.

1971

- a) Institutori Ieri, Educatori Mâine - Bucarest, Editions didactiques et pédagogiques, 1 vol. in -16, 179 p. Traduction en roumain de "Instituteurs hier! Educateurs demain!" 1966 (b).

- b) Pedagogia sperimentale et sperimentazione - Roma, A. Armando
1 vol. in 16, 121 p.
- c) L'école expérimentale du Mail, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,
1 vol. in 8, 172 p.
- d) La crise de l'éducation et ses remèdes, Neuchâtel, Delachaux
et Niestlé, 1 vol. in 8, 172 p.
Traduit en italien (1975 -a).
- e) Maurice Beguin (1904-1971)- Educateur, Lausanne, n° 8,
pp. 166-167.
- f) Préparer nos enfants à la vie- La Tribune de l'enfance, Paris,
n° 80, pp. 52-55.
- g) Coordination scolaire romande : l'enseignement de l'écriture -
Educateur, Lausanne, n° 15, pp. 335-356.
- h) Réflexions sur l'éducation - L'Ecole et la famille, Lyon
n° 1, pp. 1-4, et 47-48.
- i) Considerazioni sull educazione -
Scuola ticinese, Minuzio, n° 8, pp. 3-5.
- j) Enseignement de l'écriture - Educateur, Lausanne, 7 Mai, n° 15,
p. 355.

1972

- a) Ovide Decroly (1871 - 1932) - Cahier des centres d'entraîne-
ment aux méthodes d'éducation active - Genève, n° 93, pp. 3-8.
- b) John Dewey (1859- 1952) - Scuola ticinese, Minuzio, n° 8,
pp. 2 - 3.
- c) Préface "Les idées actuelles en pédagogie", Roger Gilbert,
Paris, Ed. du Centurion, 1973, 301 p., pp. 7-8

1973

- a) A avaliação do Trabalho dos alunos - Notas escolares e exames-
Rev. portuguesa de pedagogia, Fac. de letras da Univ. de
Coimbra, pp. 115 - 137.
- b) La préparation aux examens - Tribune de l'enfance, Paris,
n° 101, pp. 54-58.
- c) La pédagogie expérimentale et les plans d'études -
Tribune de l'enfance, Paris, n° 103, pp. 35-39.

- d) Edouard Claparède in "Trois pionniers de l'Education Nouvelle"
Bulletin de la Société A. Binet et Th. Simon - Lyon, n° 535,
pp. 255-265.
- e) Edouard Claparède - Educateur, Lausanne, 21 déc. n° 40, p.1003

1974

- a) Edouard Claparède (1873-1940)- Centenaire de la naissance d'Ed.
Claparède - Genève, Institut J.J.Rousseau, 127 p.
- b) L'avenir scolaire et social des adolescents. Tribune de
l'enfance, Paris, n° 155, pp. 42-45.

1975

- a) La crise dell' educazione e i suoi rimedi... Traduction
par Roberto Eynard de "la crise de l'éducation et ses remèdes"
1971 -d, Firenze- La nuova Italia - 231 p.

1976

- a) Tirocinio e scuola : Vademecum per inco-maestri - Traduction
par Ottavi Armando de "tenir sa classe" 1964- in, Roma,
A.Armando, 1976 - 108 p.

1977

- a) L'enseignement individualisé - 2ème édition en grec.
Traduction par An. Tacas-Serrai, Ed. Straton Tzabalati, 102 p.

1978

- a) La civilisation contre l'enfant : Insuffisance de l'éducation
familiale - in Etudes pédagogiques, Lausanne, pp. 18-27.

II - BIBLIOGRAPHIE SUR ROBERT DOTTRENS

- ARMANI L. Il pensiero pedagogico e l'azione di Robert Dottrens -
Thèse de Doctorat de la faculté des lettres et philosophie
de l'Université de Milan, 1959. Professeur A. Visalberghi.
- BOVET P. Préface de "l'Education nouvelle en Autriche", R. Dottrens.
Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1927, 204 p.
- BRIOD E. L'anarchie de l'écriture -
Educateur, Lausanne, 16 Juin 1945, n° 24, p. 399.
- BROCCOLINI G.
- Un pedagogista conteso : Robert Dottrens.
I diritti della scuola, Rome, n° 15, 1971.
- Pedagogisti ed educatori : Dottrens,
Brescia, Ed. la Scuola, 1971, 158 p.
- CALOGERO G. - Una scuola di avanguardia : l'istituto delle Scienze dell'
Educazione di Ginevra. Reggio Calabria, Ed. de Franco,
1955, pp. 57-62.
- Pedagogisti stranieri contemporanei - Florence, Ed. G. de
Bono.
- CAMBON J. - DELCHET R. - LEFEVRE
Anthologie des pédagogues contemporains. Paris, Presses
Universitaires de France, 1975.
- CARMINE A. IARMARTINO
Pedagogia e sociologia in R. Dottrens
Pedagogia e vita, N° 5, Brescia, 1961.
- CHEVALLAZ G. Le Progrès à l'école - Educateur, Lausanne, 6 juin 1936,
n° 23, p. 397-399.
- CIVES G. Nota conclusiva al libro "La scuola primaria nel mondo".
Rome, éd. Armando, 1964, p. 295 et suivantes.
- DE BARTOLOMEIS F.
Metodi di individualizzazione : le schede (Dottrens),
in "Orientamenti attuali per la scuola primaria", Turin,
Loescher, 1967, pp. 216-228.

DIACON M. Une écriture rationnelle - Educateur, Lausanne, 2 juin 1945, n° 22, pp. 372 - 375.

EDUCATEUR - LAUSANNE

- a) L'école provisoirement chimérique, 30 mars 1946, n° 13; p. 230.
- b) Eduquer c'est libérer
19 février 1955, n° 7, p. 137
- c) Méthode globale et écriture script;
25 mars 1966, n° 11, p. 205

EDUCATION ET PROSPECTIVE

Animateurs et chercheurs en éducation - Paris, 1974,

EYNARD R. Profili paralleli : Dottrens e Alain, "Servizio informazioni Avia," Rome, mars-avril 1967, n° 3-4, pp. 163-166.

FERNANDEZ DEL REAL I.

Corrientas modernas de la pedagogia : Freinet, Dottrens.
Comunidad n° 8, 1967, Universidad ibero americana,
Mexico.

GROB R. Robert Dottrens, octogénaire - Educateur, Lausanne, Avril 1973, p. 352.

- IZZO D.
- Robert Dottrens e la pedagogia contemporanea, Rome Ed. Armando, 1968, 175 p.
 - R. Dottrens : Educazione e democrazia - trad. M. Filippone Introduzione e commento, pp. 1-28, Florence, Ed. Le Monnier, 1968.
 - R. Dottrens : Au seuil de la culture (Metodo globale e scrittura script)- Introduction à la traduction italienne, Florence, La nuova italia, 1969, p. XXII.

JEANRENAUD H.
L'enseignement individualisé - Educateur, Lausanne, 22 août 1936, n° 31, p. 525.

LECLERCQ H. La pédagogie de Robert Dottrens, mémoire pour l'obtention du grade de licencié en pédagogie- Université de Bruxelles, 1963, Professeur S. de Caster.

- MALCHE A. Préface à "Le problème de l'inspection, et l'éducation nouvelle" - R. Dottrens, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1931, pp. VII - X.
- MASSARENTI D. Bel hommage étranger rendu à R. Dottrens - Educateur, Lausanne, 18 avril 1969, n° 14, p. 237.
- MEYLAN L. Robert Dottrens : l'infatigable lutteur- Coopération, Bâle, n° 24, 11-6-1966.
- MONZI Patricia Il problema dell'ispezione scolastica : Nel pensiero di Robert Dottrens - Thèse de l'Université de Pérouge - Professeur G. Broccolini.
- MULLER H. Was geht uns romanische Pädagoge an ? "unser weg" Pädagogische Zeitschrift, Heft 10-12 1949, Vienne, pp. 26-46.
- PEETERS F. Faits et opinions : Robert Dottrens, - "Félix Peeters Magistralia", Università Wetteren, 1966. Déjà paru in "Le soir", Bruxelles, 23.2.1962.
- PIGUET G. A propos de l'écriture suisse - Réponse à M. R. Dottrens- Educateur, Lausanne, 25.2.1939, n° 8 pp. 123-126.
- ROLLER S.
 - a) L'exposition d'écriture à l'école du Mail- Educateur, Lausanne, 26 juin 1937, n° 25, pp. 395-398.
 - b) Les soixante ans de Robert Dottrens- Educateur, Lausanne, avril 1953, pp. 339-340.
- ROMANINI L. Il movimento pedagogico. all'estero vol. II, "Le esperienze" Brescia, éd. La Scuola, 1959.
- SAUTY M. Où la Liberté n'est pas l'anarchie, Educateur, Lausanne, n° 13, 1947, p. 225.

- SENGLET P. A propos d'écriture - Educateur, Lausanne, 16 juin 1945, n° 24, p. 400.
- TOSI D. Metodo di lavoro individualizzato mediante le schede di R. Dottrens "Nuovo Magistero", Bologna, n° 12, décembre 1970.
- URBEN L. Une figure marquante de la pédagogie : R. Dottrens-Educateur, Lausanne, avril 1973, pp. 352-353
- VISALBERGHI A. Individualizzazione e socializzazione : l'opera di R. Dottrens - Codignola : La Scuola "nuove" e i loro probleme, Florence, La Nuova Italia, 1963, pp. 123-128.
- VOLPICELLI L. Préface à l'édition italienne de "Le Progrès à l'école : Sélection des élèves ou changement des méthodes"? Rome, Ed. Armando, 1968, 6ème édition, p. 7.
- XIROTIRIS E. Les écoles expérimentales et les progrès de la pédagogie Athènes, Ed. Nicolas I. ROSSIS, 1956.
- ZANONE R. Carougeois en exergue : Robert Dottrens, un grand éducateur. "Le Carougeois", n° 31, 30 janvier 1965.

III - ARTICLES DE JOURNAUX SUR ROBERT DOTRENS

Journal de Genève - 1er mars 1953 :

Mr Robert Dottrens est nommé professeur de pédagogie générale-

Tribune de Genève - 6 juillet 1955 :

Démission de Mr Dottrens à la direction des études pédagogiques -

Vie protestante - 14 octobre 1955 :

Contribution de Mr Dottrens au développement de l'Instruction
Publique -

Tribune de Genève - 13 avril 1973 :

Robert Dottrens, fêté pour ses 80 ans -

La Suisse - 27 avril 1973 :

Réformateur de la pédagogie, Robert Dottrens fête ses 80 ans -

Journal de Genève - 27 avril 1973 :

Mr R. Dottrens a 80 ans -

Le Courrier - 21 décembre 1973 :

Lors de la remise du Mérite Carougeois 1973, trois célèbres
Carougeois honorés : R. Dottrens, A. François Marescotti,
Emile Chambon.

Tribune de Genève - 26 avril 1983

Le professeur Dottrens fête ses 90 ans :

La Suisse - 27 avril 1983 :

Les 90 ans du professeur Robert Dottrens -

Journal de Genève - 27 avril 1983 :

Les 90 ans du pédagogue Robert Dottrens -

IV - OUVRAGES CONSULTÉS

- ALAIN - Propos sur l'éducation - Paris, PUF, 1969.
- AUDEMARS et LAFENDEL -
La maison des petits - Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1950.
- AVANZINI G. -
- La pédagogie au 20ème siècle. Toulouse, Privat, 1975.
- Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à nos jours -
Toulouse, Privat, 1981.
- A. Binet et la pédagogie scientifique - Paris, Vrin, 1969.
- Le BIE et le mouvement éducatif de 1946 à 1968-
in : Le BIE au service du mouvement éducatif, Unesco, 1979.
- BESSE J.M. -
a) La pensée népédagogique d'Ovide DECROLY - Thèse de doctorat
de 3ème cycle, Lyon, 1978.
b) Les doctrines d'inspiration rationaliste, in Histoire de la
pédagogie - Toulouse, Privat, 1981.
- BINET A. - Les idées modernes sur les enfants - Paris, Flammarion, 1911.
- BLOCH M.A. Philosophie de l'éducation nouvelle - Paris, PUF, 1973, 3e éd.
- BOUCHET H. L'individualisation de l'enseignement - Paris, PUF, 1948.
- BOVET P. - Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant -
Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951.
- Vingt ans de vie - L'institut J.J.Rousseau, de 1912 à 1932.
Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1932.
- Le rendement du travail scolaire - Genève, Société générale
d'imprimerie, 1914.
- BUISSON F. Dictionnaire de pédagogie - Paris, Hachette, 1911.

- BUYSE R. L'expérimentation en pédagogie - Bruxelles, Lamertin, 1935.
- CHATEAU J. et divers -
Les grands pédagogues - Paris, PUF, 1956.
- CLAPAREDE Ed.
- L'école sur mesure - Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953.
 - Un institut des sciences de l'Education et des besoins auxquels il répond - Genève, Kündig, Archives de psychologie, tome 12, février 1912.
 - L'éducation fonctionnelle - Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1930.
 - Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale - Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé; 1946.
- CLAUSSE A. Pédagogie rationaliste - Paris, PUF. 1968.
- COUSINET R.
L'éducation nouvelle - Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé 1950.
- DEBESSE M. et MIALARET G. -
Traité des sciences pédagogiques - Tome 1. Paris PUF, 1969
- DELEDALLE G.
La pédagogie de J. Dewey - Paris, Scarabée, 1966.
- DENIS M. Les doctrines d'inspiration protestante, in : Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à nos jours. Toulouse, Privat 1981.
- DEWEY J. L'école et l'enfant - traduit par L.S. Pidoux, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1947.
- DUPRAT G.J. La contrainte sociale, Paris, Giard, 1926.
- DURKHEIM E. Education et sociologie, Paris, PUF, 1966.

- FERRIERE A. - Brève initiation à l'éducation nouvelle - Paris, Bourrellier, 1951.
 - L'école active - Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 5ème édition, 1947.
- FREINET C. La méthode naturelle - tome 3
L'apprentissage de l'écriture - Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.
- GILBERT R. Les idées actuelles en pédagogie - Paris, Le Centurion, 1973
- HAMAIDE A. La méthode Decroly - Neuchâtel- Delachaux et Niestlé, 1956.
- HUBERT R. Traité de pédagogie générale- Paris, PUF. 1952.
- KANT E. Traité de pédagogie - Paris, Alcan, 1921.
- LEGRAND L.- JUIF P.
Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui - Les grandes orientations de la pédagogie contemporaine - Paris, Nathan, 1974.
- MAREUIL - LEGRAND - CRUCHET -
Nouveau guide pédagogique - Paris, Hachette, 1981.
- MEYLAN L. - Henri Pestalozzi, in : les grands pédagogues - Jean Château, Paris PUF. 1956.
 - L'école et la personne - Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.
 - Alexandre Vinet, éducateur et philosophe de l'éducation- Annuaire de l'Instruction publique - Lausanne, Payot, 1947.
- PIAGET J. Psychologie et pédagogie- Paris, Denoël, 1969.
- PIATON G. La pensée pédagogique de Célestin Freinet - Toulouse, Privat 1974.

- REBOUL O. La philosophie de l'éducation - Paris, PUF. 1971.
- ROGOWSKI S. La fonction de l'éducation dans la pensée d'Édouard Claparède-
Thèse pour le doctorat de 3ème cycle, Lyon 1982.
- ROLLER S. Les origines du BIE - La part de Genève - in : Le BIE au service du mouvement éducatif, UNESCO, 1979.
- SUCHODOLSKI B.
Jalons - in : Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif - UNESCO 1979.
- TORAILLE R. - VILLARS G. - EHRHARD J.
L'école élémentaire : orientations didactiques - Paris, Istra, 1982.
- UNESCO Le bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif, 1979.

INDEX DES NOMS CITES

ADAM 210 - 211 -
ALEXANDER - DESCHAMPS 75 - 192 -
ANDERSON 214 -
ARISTIZABAL 259 -
ARMANI 278 -
ATZENWILER 231 - 245 - 270 -
AUBERT 224 -
AUDEMARS 212 -
BADEN - POWEL 119 -
BALLY 243 - 274 -
BARR 164 -
BAROY 8 - 331 - 335 - 353 -
BEGUIN 19 - 107 - 201 - 273 - 361 -
BERGER 60 - 61 -
BERGSON 171 -
BINET 87 - 274 -
BLOCH 30 -
BOUCHET 76 -
BOVET 4 - 6 - 7 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 16 - 17 - 18 - 27 -
48 - 50 - 69 - 87 - 103 - 109 - 179 - 255 - 256 - 262 - 263 -
279 - 284 - 285 - 339 - 343 - 350 - 354 - 356 - 357 -
BROCCOLINI 278 -
BRUNOT 274 -
BUISSON 211 -
BURTON 164 -
BUYSE 95 - 184 - 259 +
CANDAUX 256 -
CARSWELL 192 -
CHARDON 151 -
CHARMEUX 200 -
CHERBULIEZ 211 -
CHOMSKY 248 -
CHRIST 63 - 65 - 66 - 67 - 69 -

CLAPAREDE 4 - 6 - 7 - 9 - IO - II - I2 - I3 - I4 - I6 - 34 - 38 -
 44 - 48 - 69 - 77 - 80 - 87 - IO9 - I79 - I90 - 204 -
 207 - 208 - 274 - 279 - 284 - 285 - 334 - 339 - 343 -
 350 - 354 - 356 - 359 -

COMENIUS 76 -

CONDORCET I58 -

COTTIER 267 -

COUSINET 50 - 74 - 204 - 249 - 250 - 253 -

CRINER II3 -

DECROLY I4 - I6 - 74 - IOI - I83 - I92 - 204 - 207 - 208 - 209 -
 2I2 - 2I3 - 2I7 - 245 - 274 - 345 - 356 -

DEGAND 2I3 -

DEMARTIAL I5I -

DENIS 68 -

DESCOEUDRES 2I7 -

DESSOULAVY 250 -

DEWEY 5 - 44 - 49 - 69 - 76 - 79 - 80 - IO2 - I90 - 356 - 357 -

DUBOIS 259 -

DUC 286 -

DUFOUR 2II -

DUPRAT I7 - 27 - 45 - 69 - 279 - 336 -

DURKHEIM 29 -

FAYOL I49 - I50 - I52 - I56 - I57 - I58 - I59 -

FELLEBERG 42 -

FERRIERE 4 - 6 - 7 - 8 - II - I2 - I4 - I8 - 34 - 35 - 46 - 47 -
 48 - 69 - 76 - I48 - I84 - I9I - 279 - 355 - 356 - 357 -
 359 -

FOUCAMBERT 200 - 283 -

FREINET 49 - 74 - 75 - 86 - I86 - I96 - I99 - 204 - 205 - 206 -
 2I8 - 22I - 222 - 24I - 247 - 249 - 253 - 279 - 285 - 333 -
 334 - 340 - 34I -

GIRARD 42 -

GUENOD 256 -

GUYE 87 -

GLOEKEL I47 -

HAMAIDE 2I6 - 345 -

HAYDN 105 -
 HERBART 72 - 73 - 75 - 184 -
 HERBINIERE LEBERT 217 -
 HIPPOCRATE III -
 HITLER 347 -
 HOTYAT 124 -
 HULLINGER 231 -
 JACOTOT 211 -
 JAKOBSON 248 -
 KANT 36 - 184 -
 LAFENDEL 212 -
 LA FONTAINE 105 -
 LANGEVIN - WALLON (plan) 121 -
 LARAVOIRE 256 -
 LIETZ 9 -
 LUDWIG 245 -
 MALCHE 4 - 16 - 17 - 19 - 20 - 27 - 69 - 79 - 109 - 179 - 180 - 181 -
 205 - 230 - 270 - 279 - 284 - 285 - 333 - 337 - 338 - 356 -
 357 -
 MARGAIRAZ A. 12 -
 MARGAIRAZ El. 5 - 191 - 194 - 195 - 199 - 205 - 206 - 207 - 272 -
 MARGAIRAZ Em. 5 - 191 - 194 - 207 - 212 - 215 - 220 - 271 -
 MARTINET 248 -
 MASSARENTI 259 -
 MEYHOFFER 192 -
 MEYLAN 6 - 168 - 277 - 363 -
 MIALARET 347 - 360 -
 MONCHAMP 217 -
 MONROE 95 -
 MONTESSORI 16 - 75 -
 PARKHURST 74 - 191 -
 PAULI 6 -
 PESTALOZZI 8 - 34 - 38 - 42 - 79 - 80 - 103 - 184 -

PIAGET 5 - 18 - 36 - 50 - 169 - 207 - 209 - 246 - 284 - 285 - 334 -
 350 - 359 - 360 - 364 -
 PIERON 96 -
 PIRENNE 259 -
 PITTARD 266 -
 PITTMAN 165 -
 RADONVILLIERS 210 -
 RAILLON 132 - 133 -
 RAST 245 -
 RENAN 208 -
 REVAUD D'ALLONNES 207 -
 RICHAUDEAU 200 - 209 - 283 -
 ROLLER 5 - 11 - 15 - 18 - 196 - 197 - 255 - 260 - 261 - 271 - 277 -
 339 - 360 - 361 -
 ROMEAS 200 -
 ROUSSEAU 8 - 35 - 38 - 67 - 102 -
 ROUQUIE 212 -
 SAUSSURE 248 -
 SIMON 212 -
 STAPFER 184 -
 STRAUSS 105 -
 SUCHODOLSKI 42 -
 TAYLOR 95 -
 TERMAN 43 - 216 -
 ULDRY 251 - 252 -
 URBEN 277 -
 VALERY 60 -
 VANUXEM 149 -
 VINET 37 - 242 -
 WASHBURNE 5 - 74 - 192 - 194 - 260 - 356 - 357 -
 WILBOIS 149 -

A N N E X EENTRETIENS AVEC ROBERT DOTRENS

Nous tenons à remercier Monsieur DOTRENS de l'extrême gentillesse, avec laquelle il nous a reçue et renseignée, malgré sa grande fatigue.

Ses indications nous ont été précieuses pour mieux comprendre ce qu'avait été sa longue et féconde carrière.

Nous donnons ici l'essentiel de deux entretiens que nous avons enregistrés.

Le premier, en Mars 1980, était de caractère plutôt informel. Le second, en septembre 1982, est plus structuré, en ce sens que nous avons préparé un questionnaire très précis.

Les entretiens n'apparaissent pas ici dans leur intégralité. Nous avons conservé les passages qui nous semblaient avoir de l'importance dans le cadre de notre recherche.

MARS 1980 -

- S.A. J'avais préparé des questions, mais, comme vous me donnez cette biographie, je suppose que beaucoup de réponses sont déjà là.
- R. DOTRENS J'ai été pendant 51 ans dans l'enseignement. J'ai commencé en 1912, et j'ai fini en 1953.
- S.A. Comment avez-vous choisi ce métier ? Vous avez toujours voulu être dans l'enseignement ?
- R.D. C'est à cause d'un instituteur, Monsieur Paul BAROY, que j'ai eu comme maître lorsque j'étais à Paris. J'ai trouvé cet homme tellement gentil ! Ce qu'on faisait avec lui était tellement intéressant déjà !
Je me suis dit que j'aimerais faire ce métier. Et puis, il y a une autre raison obligatoire. J'ai vécu à Paris avec mes parents de 1902 à 1907.
En rentrant à Genève j'avais quinze ans. Je ne pouvais pas rentrer en section classique au lycée, car je n'avais pas appris un mot de latin; Je ne pouvais pas entrer en section de langues parce que je n'avais pas fait d'allemand; Je ne pouvais pas entrer en section scientifique, car je n'étais pas scientifique. Il restait la section pédagogique qui délivrait la maturité permettant de se présenter aux examens de l'enseignement. J'ai donc fait ce baccalauréat, et je suis rentré en 1912 dans l'enseignement comme instituteur.
- S.A. Mais vous n'êtes pas resté longtemps instituteur ?
- R.D. Je suis resté 8 ans instituteur. C'était très drôle, j'ai fait une licence en sciences sociales que j'ai obtenue

en 1920. Quelque temps après, je reçois une carte de notre Ministre écrite à la main, et me priant de passer le voir. Il me dit :

" Mr. DOTRENS, je viens d'apprendre que vous avez obtenu dans de bonnes conditions une licence en sciences sociales; alors je pense que vous allez faire comme tous ceux qui la possèdent, vous allez me demander un poste de professeur de géo ou d'histoire dans l'enseignement secondaire ?";

Je lui réponds "Non Monsieur le président" - "Pourquoi ?"

" Monsieur le Président, enseigner la géographie ou l'histoire 2 à 3 heures par semaine, cela veut dire que l'on voit défiler 100 ou 150 élèves devant soi; on n'a aucun rapport avec eux; cela ne m'intéresse pas. Ce qui m'intéresse, c'est de prendre en main 30 enfants au mois de septembre, et puis d'essayer d'en faire quelque chose en juin " - "Alors, répond le Ministre, je vous nomme inspecteur" (rires)..

S.A. Vous avez donc mis au point une méthode d'enseignement individualisé ?

R.D. Oui, je vais demander à mes belles-soeurs de vous montrer des fiches et même de vous en donner quelques unes.

S.A. Elles étaient à l'école du Mail avec vous ?

R.D. Oui, oui, toutes les deux.

S.A. Elles sont restées même après votre départ ?

R.D. Non, elles ont pris quelque temps après, leur retraite.

S.A. Vous avez donné votre démission à quel moment ?

R.D. En 1952, quand on a déclaré qu'on ne voulait plus faire de méthodes nouvelles. J'ai dit "Moi, je m'en vais", et j'ai dit au grand patron "Prenez vos responsabilités, moi je prends les miennes, je me retire ! "

S.A. Et vous avez été nommé professeur à l'Université ?

R.D. Cela, je ne m'y attendais pas du tout. A ce moment là l'université m'a offert la Chaire de pédagogie parce que celui qui la dirigeait venait de démissionner (1). Alors j'ai fini comme professeur de pédagogie à l'Université.

S.A. Vous avez aussi enseigné à l'Université de Lyon ?

R.D. J'ai enseigné un semestre à Lyon. On m'a demandé d'aller introduire les Sciences de l'éducation (...) C'était très bien, j'ai passé un bon semestre.

R.D. Vous avez connu Célestin FREINET ?

R.D. Bien sûr, nous étions très liés avec Célestin FREINET, parce que je l'ai connu au moment où il était très, très critiqué (2).

S.A. Il l'a toujours été.

R.D. Oui, mais c'était au moment où il a eu des histoires à Vence. Alors je suis allé le voir. On a parlé; on s'est très bien entendu. Je lui ai conseillé un peu de prudence.

(1) Il s'agissait de Monsieur MALCHE

(2) DOTRENS prendra sa défense dans un article intitulé "Louanges étourdies !" paru dans l'Educateur (1933 h) et il l'appellera "l'Apôtre de l'éducation rénovée" lorsqu'il retracera les grands moments de sa carrière après sa mort (1966 i).

Célestin FREINET, pour sa part, vouera une grande admiration à "l'excellent pédagogue suisse", parce qu'il s'est appliqué comme lui à "faire passer dans la pratique de l'éducation publique les rêves généreux des pédagogues", cité par G. PIATON.

La pensée pédagogique de FREINET, Privat 1974, p. 105.

Je lui ai dit : "Écoutez FREINET, moi j'ai l'expérience. Il faut y aller, mais faut y aller pas trop fort parce que tous les gens nous retombent dessus".

Je suis resté très lié avec lui jusqu'à sa mort. Je suis, du reste encore en relation avec sa femme.

S.A. Vous avez aussi connu PIAGET ? Vous l'avez fréquenté ?

R.D. Oui, mais c'est différent.

S.A. Vous n'êtes pas tout à fait d'accord avec ses idées ?

R.D. Non.

S.A. J'aimerais bien savoir pourquoi.

R.D. PIAGET est un savant, c'est entendu, mais il n'a pas le sens de l'humain (3) C'est très difficile d'avoir des contacts avec lui, très, très, très difficile. Et, en somme, il s'est peu occupé des questions pratiques. En théorie il est très fort, mais sur la pratique ! Si vous lisez les bouquins de pédagogie, on cite beaucoup plus le nom de CLAPAREDE que le nom de PIAGET. Non, c'était un homme très fier, très hautain.

S.A. En France il a une très grande audience.

R.D. Oui, oui, d'accord. Il vient encore de recevoir deux fois de suite en huit jours, un prix de 250.000 francs.

S.A. Et à l'école normale de Lyon, les professeurs ne jurent que par lui.

R.D. Oui, mais on le connaît très mal, n'est-ce-pas, on le connaît très mal. Et même sa psychologie est une psychologie, ... comment dirais-je, c'est de la science mais ce n'est pas concret.

(3) PIAGET n'était pas encore mort au moment de cet entretien.

S.A. Il avait de l'audience en Suisse, pendant que vous étiez en exercice ?

R.D. Oui, oui, bien sûr.
Nous avons travaillé ensemble parce que nous étions en même temps responsables de l'Institut des sciences de l'Education. J'étais le directeur, et lui le professeur. Moi, je m'occupais de pédagogie, et lui s'occupait de psychologie. Dans le temps où cet institut J.J. Rousseau était une petite maison où on se connaissait tous et où on travaillait ensemble, c'était très bien. Maintenant, c'est une boîte avec 150 étudiants qui viennent de tous les côtés, avec des aspirations différentes et pour moi, ça a perdu.

(.....)

S.A. Avez-vous souvenir du temps de votre école primaire ?

R.D. J'ai passé l'école primaire à Carouge. C'était convenable, cela allait bien.

S.A. Étiez-vous un bon élève ?

R.D. Normal quoi, à peu près. J'ai passé mon certificat à Courbevoie, avec ce Monsieur BAROY, et j'ai obtenu le prix d'honneur offert par le Préfet de la Seine au nom du conseil général (rires...)

S.A. Ceux qui font de la recherche pédagogique sont souvent des gens qui ont été malheureux à l'école, qui ont mal vécu le temps de leur école primaire.

R.D. Je ne peux pas dire. Nous étions 8 enfants à la maison, alors mon père ne tolérait pas les ... il fallait travailler (rires...)

S.A. DECROLY était un bon élève, et pourtant on raconte qu'il était mal dans sa peau à l'école. Quand vous enseigniez, vous avez tout de suite essayé les méthodes de travail individualisé ?

R.D. Non, pas du tout, pas du tout. Comme j'avais été nommé très jeune et que cela avait fait grogner quelques uns, j'ai fait mon métier, comme j'aurais dû le faire, avec une certaine sécurité n'est-ce pas ! Je voulais que la classe soit tranquille et que les gosses fassent ce que je voulais qu'ils fassent. Je n'ai pas du tout pratiqué le self-gouvernement.

S.A. Mais alors, comment êtes-vous venu à l'enseignement individualisé ?

R.D. Eh bien, c'est au cours de ces études universitaires, au moment où j'ai eu une très forte documentation et où j'ai été en contact avec 2 ou 3 personnes. Nous avions fait venir de France un professeur de sociologie qui s'appelait Mr Guillaume DUPRAT. Et, comme après ma licence, j'ai voulu pousser jusqu'au doctorat, je suis allé le voir, un jour, pour lui dire que je voulais faire une thèse. On a bavardé un petit moment tous les deux, ensuite il m'a dit : "Vous ne savez pas ce que c'est que la sociologie. Alors, si vous voulez, je donnerai l'année prochaine une cours pour vous". Et ce brave homme a donné un cours de 2 heures pendant deux semestres, de sociologie. Alors, ça, c'était une formation ! C'était très bien.

S.A. Je crois que finalement on est amené à changer ses méthodes à partir du moment où on fait des études universitaires en sciences de l'Education.

- R.D. Oui, au moment où on est en relation avec des gens qui ne sont pas enfermés dans le cadre étroit de l'enseignement de l'administration surtout de l'enseignement.
- S.A. C'est pourquoi je me demande s'il ne devrait pas y avoir une sorte de recyclage ininterrompu, de façon que les instituteurs puissent aller une fois par semaine pour parler de leurs problèmes et être amenés à réfléchir sur leur méthode.
- R.D. Certainement, certainement.
 Nous avions en 28, comme conseiller d'Etat, donc comme premier ministre, un professeur de pédagogie qui est un homme à qui je dois beaucoup et qui m'a dit "DOTTRENS, je vous fais confiance; voulez-vous étudier un certain nombre de problèmes ? Alors, premier problème, étudiez le problème de l'écriture. Je n'arrête pas d'avoir des plaintes des patrons parce que leurs employés écrivent mal". Je lui ai répondu : "Monsieur MALCHE, je suis gaucher et j'écris mal " - "Vous n'êtes pas là pour faire ce qui vous plaît" (rires). Alors à l'école du Mail, on a sauvé l'écriture.
 Mais il m'a dit principalement "occupez-vous de la formation des maîtres".
 Alors on a complètement refondu la formation des maîtres. Les candidats devaient avoir la maturité pédagogique, ensuite ils subissaient un examen de stage où on essayait de voir ce qu'il en était, et ensuite on les formait, encore maintenant, pendant 3 ans. Une année de pratique, une année de théorie d'enseignement, une année de responsabilité.
- S.A. Chez nous, la formation en 3 ans vient tout juste de passer.

R.D. J'avais une très grande liberté alors quand je considérais que quelqu'un était incapable de venir dans l'enseignement; Je lui disais : "Ecoutez, vous êtes engagé pour une année, prenez vos dispositions, je vous liquide à la fin de l'année" A la suite de ça les parents venaient me voir. Je leur disais: "Je regrette beaucoup, est-ce que vous vous rendez compte que ce garçon, ou cette fille, va être responsable de 30 élèves pendant 25 ou 30 ans, or, il n'y comprend rien et ça ne l'intéresse pas, n'est-ce pas ?

S.A. Vous en parlez dans un de vos livres.

R.D. Oui, oui, ça c'est un système qui rend bien maintenant.

S.A. Chez nous aussi, dans la nouvelle formation, les instituteurs sont en stage pendant un an. Au bout d'un an on a le droit de les remercier.

R.D. C'est ça. Du reste on en a remercié quelques uns et je dois dire que ce qui m'a consolé, c'est de les voir revenir quelque temps après et me dire "Quelle chance j'ai eu d'être mis dehors; Je n'étais pas fait pour ça".

S.A. Alors, c'est vous qui avez été l'instigateur de cette formation ?

R.D. Oui, tout à fait. En tout cas on avait ce Monsieur MALCHE qui était vraiment un homme remarquable. C'était aussi mon patron et il m'a formé. Il allait à la limite des possibilités. Il m'a dit : "DOTTRENS, je vous permets de faire tout ce que vous voudrez à condition qu'aucun tort ne soit causé aux élèves".

S.A. C'est pourquoi vous avez toujours essayé de trouver des moyens qui soient applicables dans toutes les écoles ?

R.D. Tout à fait.

S.A. C'est très honnête. Vous avez travaillé aussi avec Monsieur ROLLER ?

R.D. Oui, ROLLER est un de mes élèves. Il arrive maintenant au terme de sa carrière. Il avait été formé comme instituteur dans son canton d'origine, à Neuchâtel. Il est venu ici et il est entré à l'Institut. Quand j'ai vu qui c'était, je l'ai pris et je lui ai confié une classe à l'école du Mail. On a travaillé ensemble, tout le temps.

S.A. Quels sont les philosophes qui vous ont influencé ?

R.D. Oh ! La philosophie et moi !

S.A. Vous avez bien été inspiré par Rousseau, comme tous ceux de l'Ecole Nouvelle ?

R.D. Par Rousseau, naturellement. Nous avons BOVET et CLAPAREDE.

S.A. Vous avez été élève de CLAPAREDE ?

R.D. Bien sûr, CLAPAREDE et BOVET.

S.A. CLAPAREDE n'est pas un praticien.

R.D. Oui, il était passablement en dehors des choses. CLAPAREDE est un homme de sciences, mais pas d'application.

S.A. Il y avait la petite école.

R.D. La petite école c'est autre chose, parce que les deux personnes qui la dirigeaient étaient des institutrices qui avaient été bien formées et qui elles, ont bien travaillé. Ma belle-soeur est une de leurs élèves. L'école des petits vient de fermer maintenant.

S.A. Alors maintenant dans le canton de Genève, il n'y a plus d'école expérimentale ?

R.D. Non.

S.A. Il y en a une dans le canton de Vaud.

R.D. Même pas ; seulement il faut dire que le corps enseignant a une très grande liberté. Par conséquent, on peut passer par là.

Par exemple, nous avons plusieurs instituteurs qui travaillent d'après les méthodes de FREINET et qui s'en tirent très bien, bien qu'ils soient mal vus parce qu'on n'aime pas FREINET. (rires)

S.A. Quelle différence faites-vous entre le travail individualisé tel que vous le pratiquiez, et puis les méthodes de travail de FREINET ?

R.D. FREINET n'a suivi aucun programme. Il était très libre tandis que nous, nous étions tenus par les programmes.

S.A. Mais c'est vous qui les aviez mis au point, ces programmes, en fonction des possibilités des enfants ?

R.D. Oui, oui, bien sûr.

S.A. Et la méthode naturelle d'apprentissage de la lecture de FREINET, c'est un peu comme une méthode globale ?

R.D. Oui, mais FREINET, je crois, a méconnu un certain nombre de difficultés dans l'acquisition de la lecture. Moi, qui ai suivi des classes de globale pendant de longues années, je me suis rendu compte que c'était une méthode qui ne pouvait pas être appliquée partout. Cela demande des qualités particulières en matière de psychologie et d'observation des élèves, n'est-ce pas ? C'est excellent pour les enfants mais c'est difficile pour le corps enseignant.

S.A. De toute façon, il faut au moins deux ans.

- R.D. Il y a surtout cette terrible difficulté; c'est qu'on ne peut pas marcher selon un horaire donné. On ne peut pas dire: ils sauront lire au moins de janvier. Cela s'échelonne sur toute l'année et même sur deux ans quelquefois.
- S.A. Ces méthodes FREINET perdent un peu en France. Je ne sais pas pourquoi.
- R.D. Peut-être par un excès que je comprends très bien de sa part: un excès de liberté vis à vis des instructions ministérielles, ou vis.à.vis des obligations de l'état, vis.à.vis du programme, vis.à.vis des horaires. (...)
- S.A. Vous avez eu des enfants ?
- R.D. J'ai deux enfants qui ont 55 ans. L'un est pasteur dans le canton de Vaud, et l'autre est médecin.
- S.A. Ce ne sont pas des pédagogues, mais ils ont choisi tout de même des métiers qui nécessitent que l'on aime les autres !
(rires de R.D.)
Je cherche un livre qui rende compte de l'évolution de la pédagogie suisse.
- R.D. La pédagogie suisse n'existe pas. C'est une affaire tout à fait cantonale. Je ne vois pas de livre... Je réfléchirai mais je ne vois pas pour le moment ce que je pourrais vous signaler comme bouquin.
- S.A. J'aimerais montrer comment vous avez été en continuité avec le mouvement pédagogique genevois, mais aussi en rupture.
- R.D. J'étais beaucoup plus en relation avec la pédagogie française et la pédagogie autrichienne, qu'avec la pédagogie suisse parce que je ne considérais pas que les Suisses étaient à l'avant-garde. (...)

S.A. Dans un de vos livres, vous écrivez que l'aptitude à la lecture est un test d'intelligence générale.

R.D. Oui, je pense, mais tout dépend de la manière dont on informe les enfants. Je crois que la méthode phonétique qui a au moins l'avantage d'être systématique, ne l'est pas à l'intérieur des élèves. Ce que j'ai remarqué, et qui m'a poussé du côté de la globale, indépendamment de la question psychologique, c'est le fait que dès le début, les enfants s'intéressent à ce qu'on leur demande de lire; par exemple ma belle-soeur écrivait chaque matin au tableau noir, une histoire qui lui avait été racontée par un élève, et elle demandait " qui veut lire cette histoire?". Evidemment ils pouvaient lire sans lire, mais ensuite on découpait les mots et on amenait les enfants à les reconnaître tous.

S.A. On procédait par analogies ?

R.D. Tout à fait, tout à fait. (...)

S.A. Est-ce qu'il y a des archives à l'école du Mail ? des documents qui restent, du temps où vous y étiez ?

R.D. Très peu de choses. Ici j'ai encore les fiches que l'on utilisait n'est-ce-pas ? Mais ce qui m'intéressait dans le travail individualisé, c'est que les maîtres fassent leurs fiches eux-mêmes, qu'ils se sentent responsables dès le départ, n'est-ce-pas ?
D'ailleurs, je ne l'ai jamais imposé. Ceux qui ne voulaient rien savoir, je laissais aller .

S.A. Comment expliquez-vous qu'il y ait des maîtres qui cherchent toujours, et d'autres qui se satisfont de ce qui est ? Vous, par exemple, vous avez cherché toute votre carrière. Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous poussait ?

R.D. Ça, je le dois au travail de recherche que j'ai fait à l'Institut J.J. Rousseau, en particulier avec CLAPAREDE et BOVET ! Ils nous racontaient des choses et je disais "Je vais voir dans la classe ce que ça donne, n'est-ce-pas ?" J'ai essayé, et puis j'ai continué à chercher. J'ai passé une licence en sciences sociales avec des résultats qui m'ont permis d'être dispensé des examens du Doctorat. Alors j'ai continué sur une thèse.

S.A. Cette thèse portait sur quel sujet ?

R.D. Sur le problème de l'inspection et de l'Education Nouvelle. J'ai montré en quoi le problème de l'inspection dépendait de l'évolution de l'école. Si l'inspecteur est un Monsieur qui est un fonctionnaire, ce n'est pas intéressant. S'il a le souci et la préoccupation d'améliorer le travail qui se fait et de le contrôler d'une manière intelligente, alors ça change.

S.A. Finalement, vous étiez dans une situation privilégiée parce que vous étiez en même temps directeur de l'école, et inspecteur.

R.D. Oui, oui.
Je trouve que c'est un tort à l'heure actuelle, en tout cas chez nous, de ne pas former les inspecteurs. Un inspecteur qui n'est pas formé, c'est un instituteur qui monte sur ses petites bottes, n'est-ce pas ?

S.A. Cela dépend. La formation peut en faire des fonctionnaires zélés.

R.D. Oui, oui (rires)

S.A. Vous avez travaillé sur les sur - doués.

- R.D. Oui, on a essayé, mais sans les pousser trop.
- S.A. Vos fiches de développement étaient quand même réservées aux surdoués ?
- R.D. Oui, oui, d'accord... on essayait de répondre à leurs possibilités.
- S.A. Ce qui m'a frappé dans vos livres, c'est que vous parliez beaucoup d'exemple. Il faut être un exemple pour l'enfant en tout. C'est une idée qui vous est chère .
- R.D. En tout, bien sûr, c'est la clé de l'éducation. Quand je suis sorti inspecteur, j'ai continué. Le corps enseignant savait très bien qu'une fois l'école terminée, j'allais à l'université où je restais jusqu'à 7- 8 heures, et que je n'ai pas eu de vacances pendant 30 ans. N'est-ce-pas ! Je travaillais.
- S.A. Finalement, vous avez bien mérité votre retraite. (rires de R.D.). Je me suis tout de suite demandé comment vous aviez pu faire tout ça.
- R.D. Parce que ça posait des problèmes. Et que les problèmes posent des responsabilités, alors on essaie d'y faire face, n'est-ce-pas. Je crois que le corps enseignant doit avoir une conscience absolument nette de ses responsabilités, vis à vis des enfants qu'on a devant soi. Ce qui est intéressant ce n'est pas tant de leur apprendre la table de multiplication ou autre chose, mais les inviter à tirer parti eux-mêmes de leurs possibilités, de les rendre capables de continuer, capables d'approfondir et d'aider les parents aussi.
- S.A. Tout en étant un exemple pour eux.
- R.D. Dans la mesure du possible.

- S.A. Et vous faisiez des classes ouvertes aux parents ?
- R.D. Oui, oui.
- S.A. Vous alliez encore plus loin, parce que les parents qui ne se dérangeaient pas, les instituteurs allaient les voir chez eux.
- R.D. Oui, ou alors je les convoquais. Une ou deux fois par an, je convoquais tous les parents un soir, et puis on leur expliquait pourquoi on faisait telle, telle et telle chose. Et puis un jour, quelqu'un m'a dit : "Monsieur, vous nous cassez les pieds avec vos histoires. Voulez-vous simplement faire avec nos gosses ce que l'on nous a fait. Ça a suffit. Vos méthodes nouvelles, c'est de la fichaise."
Je lui ai répondu : "Ecoutez Monsieur, vous avez raison de dire ce que vous pensez. Vous me permettez une question ? Si je ne me trompe pas, vous êtes le coiffeur qui a son salon au coin du boulevard "- "Oui, et puis après ?" "Mais comment se fait-il Monsieur, quand je passe devant le salon que je vois, assises dans des fauteuils, des dames auxquelles vous êtes en train de faire des bigoudis. Alors qu'autrefois vos prédécesseurs y allaient à coups de rascir ou de fourchettes ?" Il s'est levé et puis il est parti (Rires).
- S.A. Vous avez parlé d'un livre de Mademoiselle HAMAIDE qui vous a éclairé. Vous dites que c'est elle qui vous a fait penser à cet instrument qu'est la fiche.
- R.D. Oui, oui.
- S.A. Vous êtes allé voir DECROLY aussi ?
- R.D. Oui, bien sûr. J'ai passé un ou deux jours chez Melle HAMAIDE voir comment cela se passait. Je ne me suis pas seulement baladé vous savez. Je suis allé voir en France, en Allemagne, en Autriche, en Italie. J'y allais pendant les vacances?

S.A. Et en Autriche alors ?

R.D. En Autriche, c'était donc à la fin de la guerre, au moment où HITLER régnait en Allemagne. Et j'ai été surpris de voir l'esprit vraiment démocratique de ce pays. J'étais élève à l'Institut pédagogique de Vienne. Je suis entré en relation avec son directeur qui m'a beaucoup aidé et vraiment, j'ai vu que ces gens là étaient bien plus avancés que chez nous. Ils ont sauvé l'Autriche du marxisme et de l'hitlérisme. Je l'ai d'ailleurs écrit. (...)

S.A. Est-ce qu'il reste des personnes avec lesquelles vous avez travaillé et qui ont continué vos méthodes ?

R.D. Voyez-vous, ce qui me fait beaucoup de peine, c'est de constater que la grande majorité de ceux avec qui j'ai travaillé ne sont plus. La vie les a retirés. Il en reste très peu.

(silence)

Ce qui m'a intéressé c'est d'avoir été appelé dans je ne sais combien de pays. J'ai fait plus de 500 conférences dans la plupart des pays d'Europe. Entre autres, il y a dix ans, j'ai reçu un coup de téléphone d'un éditeur de Paris dont le nom m'échappe maintenant. Il m'a dit "Monsieur MIALARET devait faire une série de conférence, pour nous en Italie. Il est absent, il ne peut pas venir, vous le remplacez " J'ai répondu "Mais je ne sais pas parler italien" - "Vous pouvez parler en français". J'y suis allé. J'ai parlé dans 10 ou 12 villes d'Italie devant des auditoires de 200, 300 ou 400 personnes. C'était vraiment intéressant.

S.A. Vous avez été délégué à l'UNESCO aussi ?

R.D. Oh ! à l'UNESCO, j'ai été délégué au Congo, au Mexique. Là-bas j'ai parlé de ma thèse sur l'inspection à la demande des autorités mexicaines. Ca se passait dans un très bon esprit. C'était très bien (...)

S.A. L'écriture script a été bien acceptée en Suisse.

R.D. Elle a été acceptée un temps et puis de nouveau il y a eu un recul. En tout cas elle a supprimé l'enseignement formel d'une calligraphie qui ne peut pas être écrite, n'est-ce-pas, ce n'est pas possible.

(...)

S.A. Mais comment avez-vous eu l'idée de l'enseignement individualisé ?

R.D. J'ai vu ça à Vienne.

S.A. Et pour la formation, comment procédiez-vous ?

R.D. La première année, on envoyait les candidats faire des remplacements. Les inspecteurs les suivaient; et puis moi je les reprenais une fois par semaine et je leur disais "J'ai vu ça, j'ai entendu ça, ça c'est faux.. ça c'est bon ..."

(...)

S.A. Vous avez aussi mis au point un lexique de mots ?

R.D. Oui, avec un de mes étudiants, on a mis au point le vocabulaire fondamental du français. On a repris les travaux d'un américain qui avait fait des recherches fantastiques en matière de journal, de revue et de livres. On a tiré de sa liste les 4000 mots les plus fréquemment employés en français et on en a fait un vocabulaire pour l'école, en renonçant à employer des mots, que même les gens biens, utilisent rarement.

S.A. Et à l'école du Mail, est-ce que vous aviez des réunions, régulièrement avec les maîtres, pour discuter de méthodes ou mettre au point des plans de travail ?

(...)

R.D. On se réunissait de temps en temps, bien sûr.

(...)

S.A. Alors, maintenant vous n'écrivez plus ?

R.D. fini. Je ne parle plus et je n'écris plus. Je suis muet.

S.A. J'ai remarqué que vous aviez beaucoup écrit après 1955, c'est-à-dire à partir du moment où vous avez donné votre démission des études pédagogiques. Vous aviez plus de temps ?

R.D. C'est parce que l'université m'a fait travailler.

S.A. Et vous lisez les revues pédagogiques ?

R.D. Non, très peu, ou alors en croix.

L'une de mes plus grandes satisfactions c'est en 1955 que je l'ai eue. Il y a eu à Téhéran une conférence mondiale des ministres de l'Instruction Publique. Et le gouvernement suisse m'y a délégué. J'y suis allé tout seul, seul suisse là-bas. Ah! c'était vraiment chic, ça! ..(rires)

S.A. Vous êtes allé aux Etats-Unis ? Est-ce que vous avez visité les classes dans lesquelles on pratiquait l'enseignement individualisé ?

R.D. Je suis passé à New-York, mais je ne me suis pas arrêté. J'ai fait des conférences au Vénézuéla, en Uruguay, en Argentine, alors j'ai regardé tout ça.

S.A. Vous n'êtes pas allé voir les écoles Dalton ?

R.D. non.

(...)

S.A. Alors finalement vous avez quitté l'enseignement déçu ? On le sent dans vos livres.

R.D. (rires) Oui, un peu déçu, mais content d'avoir fait tout ce que j'ai fait avec toute l'équipe.

S.A. Vous dites que vous avez eu plus d'audience à l'étranger que dans votre pays ?

R.D. Oui, mais ça reviendra, ça reviendra obligatoirement. Il ne peut en être autrement.

S.A. Maintenant qu'il n'y a plus d'école expérimentale dans le canton de Genève, où sont formés les instituteurs ?

R.D. Il y a un centre d'études pédagogiques. Là on les forme d'après les indications de l'Etat Major qui est là-bas. C'est beaucoup plus resserré qu'avant mais enfin on les forme quand même.

S.A. Et la formation dure toujours 3 ans ?

R.D. Toujours 3 ans; mais souvent en dernière année, ils prennent une classe, on les met en remplacement.

(...)

S.A. Et l'Institut J.J. Rousseau ?

R.D. A l'heure actuelle, c'est une faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. Il y a une marge d'enseignement qui, à mon sens, est trop étendue. Et il n'y a plus cette équipe que formaient BOVET, PIAGET et CLAPAREDE et 2 ou 3 autres qui travaillaient presque ensemble. Tandis que maintenant, ses professeurs travaillent chacun pour son compte dans des domaines très différents et personnellement, je ne crois pas que l'Institut a beaucoup gagné.

S.A. C'est en Suisse qu'il y a eu le premier institut des sciences de l'Education n'est-ce pas ?

R.D. Oui, tout à fait .

S.A. Vous avez gardé toutes les fiches en quittant le Mail ?

R.D. Oh! J'en ai laissé; j'en ai repris parce qu'on m'en demandait tout le temps. De toute façon, elles étaient à chaque instituteur; elles n'étaient pas à moi.

S.A. Et quand vous étiez inspecteur, vous alliez inspecter dans d'autres écoles que le Mail ?

R.D. Bien sûr, j'avais une dizaine d'écoles à inspecter.

S.A. On y employait aussi vos méthodes ?

R.D. Oh ! là non, je n'imposais rien. J'étais là pour le contrôle administratif et le travail du maître. Non ce n'était pas mal.

S.A. Je vais vous laisser vous reposer, car je vois que vous êtes fatigué.

R.D. Non, ça peut aller (silence)...

J'ai une pile, depuis 4 ans. La première est restée 2 ans et je vais tous les 3 mois pour un contrôle à l'hôpital. Js suis sous contrôle cardiaque depuis 1914; ce n'est pas d'aujourd'hui ! J'ai perdu une bonne partie de ma capacité corporelle; j'aurais de la peine à labourer maintenant...
(rires)

(...)

S.A. Et l'intuition, vous y croyez ?

R.D. Dans une certaine mesure, oui, oui. Cela dépend beaucoup de la manière dont les enfants ont été éduqués à la maison.

(...)

S.A. Vous avez fait également des recherches dans le matériel scolaire ?

R.D. J'ai contribué au remplacement des plumes pointues par les plumes mousses. J'ai contribué à la restauration du mobilier

scolaire; on a maintenant des pupitres adaptables à la capacité physique des enfants. J'ai fait supprimer les décimales dans l'échelle de notation. J'ai obtenu qu'on change le système d'examen pour le rendre équitable. Oh ! Je n'ai pas mal travaillé ! (rires)

S.A. Certainement, vous avez fait de la recherche dans tous les domaines, vous ne vous êtes pas spécialisé.

R.D. Ma seule spécialisation, c'est la pédagogie expérimentale.
(...)

SEPTEMBRE 1982

S.A. Il me manque certains renseignements concernant votre vie et votre carrière.

Par exemple : Quelle était la profession de votre père ?

R.D. Mon père était le fils d'un paysan Vaudois. Il est venu à Genève à 15 ans. Dans le temps où les transports publics étaient des tramways, il soignait les chevaux de la compagnie. Il a été remarqué par le directeur de celle-ci qui en a fait un garçon de bureau. Alors il s'est mis à travailler. Il a été un des premiers élèves des cours du soir organisés et, petit à petit, il est monté en grade. Il est arrivé secrétaire général de la Compagnie des tramways. Et en 1902, lorsque cette Compagnie a été rachetée par un groupe financier, son directeur l'a convaincu de suivre. Et alors, nous sommes allés en famille habiter 5 années à Paris.

S.A. C'est là que vous êtes allé à l'école primaire, à Paris ?

R.D. C'est là que j'ai rencontré un homme extraordinaire, un jeune instituteur qui s'appelait Monsieur Paul BAROY. Il m'appelait toujours le petit suisse, mais il s'est bien occupé de moi (...) Après le certificat, jusqu'en 1907, j'ai suivi le cours complémentaire à Asnières; et en 1907 nous sommes rentrés à Genève.

Je suis rentré au collège dans la section pédagogique. Ce monsieur Paul BAROY m'avait tellement impressionné, il était tellement gentil que je me suis dit : "Je veux être régent, comme lui "(rires)

S.A. Vous avez eu des membres de votre famille dans l'enseignement ?

R.D. Personne, personne d'autre.

S.A. Vous vous êtes marié en quelle année ?

R.D. En 1920, et ma femme est décédée en 1978.

S.A. En 1912, vous avez été nommé instituteur à Carouge ?

R.D. Non, dans le canton. J'ai été nommé à Carouge en 1915. En 1921 j'ai été convoqué par notre ministre pour passer dans son bureau. Je me suis dit "Qu'est-ce qu'il veut ? Qu'est-ce que j'ai fait ?"

(...)

S.A. Vous avez passé une licence en sciences sociales en 1920. Dans quelle branche exactement ?

R.D. mention éducation (...)

S.A. J'ai lu qu'en 1917, vous étiez chargé d'organiser des cours et des conférences pour les internés français et belges, à la société Romande.

R.D. Oui, mais ça n'a pas duré.

S.A. Vous avez suivi les cours de BOVET et CLAPAREDE. Est-ce que ces cours là ont eu une influence décisive sur votre carrière ?

R.D. Heu ! CLAPAREDE, je ne dirai pas. Mais BOVET oui, parce que BOVET était plus pédagogue que psychologue. C'était un type vraiment bien. Alors je peux dire que l'Institut J.J. Rousseau m'a influencé. Du reste, quelques années après, j'ai travaillé pour que cet institut, qui était une affaire privée, soit annexé à l'université et c'est devenu la Faculté des Sciences de l'Education.

S.A. BOVET était très religieux ?

R.D. Très religieux oui, C'était un très brave homme, très timide.

- S.A. Et vous-même, vous êtes religieux ? Vous êtes pratiquant ?
- R.D. Je suis protestant, pratiquant moins. J'ai fait partie du Consistoire de l'Eglise de Genève. Cela ne m'a pas intéressé, je m'en suis retiré.
- S.A. Mais votre formation religieuse vous a tout de même influencé ?
- R.D. Certainement, certainement, oui.
- S.A. Parce que vous parlez tout le temps de servir, d'aider les autres. Ce sont des idées religieuses ?
- R.D. Oui, bien sûr.
- S.A. Je me demande souvent pourquoi vous avez choisi de vous intéresser uniquement à la pratique ?
- R.D. Parce que ça permet d'agir davantage. Ça permet d'aider les autres, n'est-ce pas ?
- S.A. Voilà l'explication à laquelle je suis arrivée, c'est que vous aviez choisi cette voie à cause de votre formation religieuse, parce que vous avez été fermé pour servir les autres.
- R.D. Certainement oui, oui. Pour essayer de rendre service.
(...)
- S.A. En 1921, vous avez été nommé directeur d'écoles chargé d'inspection. Vous êtes resté inspecteur, jusqu'à quelle date ?
- R.D. Jusqu'en 1952, date à laquelle j'ai été nommé à l'université. J'ai fini ma carrière à l'université.
- S.A. Est-ce que vous vous souvenez de l'année où FERRIERE a fixé la charte de l'école active en 29 points ?

R.D. Très peu, très peu. J'ai eu des relations naturellement avec FERRIERE. Mais FERRIERE était un homme qui était bûrré d'idées, tandis que moi, j'avais les pieds sur la terre, n'est-ce pas ? Il a fait beaucoup de choses mais pourquoi ses idées n'ont-elles pas été davantage appliquées ? Justement parce qu'elles ne plaquaient pas toujours avec les nécessités de l'éducation. Il y a tout de même un certain nombre d'obligations .

S.A. Alors vous pensez que sa charte des écoles actives n'est pas valable ?

R.D. Je ne dirai pas que cela n'est pas valable, mais je dis que c'est difficile à appliquer. Moi, j'ai été vivement aidé par un ministre, Monsieur MALCHE; c'est lui qui m'a proposé de créer l'école du Mail, mais il m'a dit : "Il est entendu DOTRENS que vous pouvez aller de l'avant, d'après nos idées communes, mais il s'agit de ne causer aucun tort aux enfants " Par conséquent, cela est resté mon souci majeur, bien entendu.

S.A. En 1924, vous avez enseigné la pédagogie à l'Institut J.J. Rousseau. Vous avez travaillé avec BOVET et CLAPAREDE, à ce moment là ?

R.D. Oui, bien sûr qu'on travaillait ensemble; cela n'allait pas trop mal.

S.A. Vous vous êtes bien entendu avec eux ?

R.D. Oui .

S.A. Finalement, FERRIERE, vous l'avez moins fréquenté ?

R.D. Très peu fréquenté. D'abord, il n'habitait pas à Genève. Et puis, il défendait ses idées, mais il a très peu eu de réalisations.

S.A. En 1824, il a fondé avec DECROLY, WASHBURNE et DEWEY, l'école active internationale. Est-ce que vous avez eu des contacts avec cette école ?

- R.D. Pas du tout .
- S.A. Est-ce qu'à ce moment là, WASHBURNE et DFWAY sont venus à Genève ?
- R.D. Je ne m'en souviens pas. Je n'ai pas l'impression. Je ne les ai pas vus.
- S.A. Vous avez été co-signataire de la fondation du BIE, avec BOVET, PIAGET, FERRIERE . Est-ce que ce bureau a eu une grande influence dans votre carrière ?
- R.D. Pas pour moi spécialement. C'est une très belle institution d'une indiscutable utilité, car elle pose des problèmes. Elle ne donne pas toujours les moyens de les résoudre, mais elle permet une réflexion efficace.
- S.A. En 1926, 1927, vous êtes à Vienne. Alors là ce voyage vous a vraiment marqué ?
- R.D. Oh! Oui, c'était vraiment des types épatants. J'étais à Vienne avec toute l'équipe qui voulait que l'ancienne Autriche autoritaire devienne vraiment une démocratie honnête. Ils ont fait appel à des gens extraordinaires, et là j'ai vu ce que l'on pouvait effectivement faire quand on voulait travailler.
- S.A. De 1927 à 1930, vous avez été chargé de conférences de pédagogie en remplacement du Professeur MALCHE. Où était-il?
- RDD. Il était malade. C'était un homme extraordinaire. C'était vraiment pour moi Il m'a aidé; il m'a fait travailler mais il m'a aidé aussi.
- S.A. Pourquoi avez-vous choisi l'inspection comme sujet de thèse ?

R.D. Parce que c'est un des postes où on peut le mieux agir en vue d'une amélioration des conditions de l'éducation. En général, c'était considéré comme une carrière administrative, n'est-ce pas, sans grande répercussion sur les enfants.

S.A. Là, vous avez proposé que l'inspection soit transformée. Vous vouliez que les inspecteurs deviennent des conseillers scolaires ?

R.D. Oui.

S.A. Est-ce que cette idée est passée dans la réalité ?

R.D. Non, mais bien des difficultés qui existaient ont disparu. D'ailleurs, le corps enseignant ne tolérerait plus maintenant, étant donné qu'il est informé .

S.A. De 1931 à 1935, vous avez été directeur des études pédagogiques. Qu'est-ce que cela signifie ?

R.D. De mon temps, il fallait passer la maturité pédagogique pour être instituteur. J'ai obtenu la suppression de cela. Je n'étais pas le seul à vouloir ça du reste ! Et j'ai obtenu que la formation des instituteurs soit organisée sur 3 ans. Evidemment, au départ, il fallait une maturité (...)

S.A. Alors ce titre : Directeur des études pédagogiques, c'est vous qui l'avez créé en même temps que le nouveau plan de formation ?

R.D. Oui, je me souviens avoir été appelé à l'UNESCO pour des missions. A Vera Cruz, on m'a demandé de parler à des étudiants. Elles m'ont posé des questions : "Comment reconnaissez-vous qu'un instituteur est bon ou mauvais ?" J'ai répondu " Ce n'est pas moi qui le reconnaît, mais je dois dire qu'il m'est arrivé de dire à des étudiants qu'ils n'étaient pas faits pour ce métier. Et puis il m'est arrivé de constater que quelques uns sur qui j'avais fondé de grands

espoirs, n'ont pas rendu dans la réalité. Et c'est arrivé souvent avec les dames. Alors mesdemoiselles, je vais vous dire vraiment ce que je pense (rires) pour vous expliquer ce qui était arrivé. Eh bien! pour une raison bien simple ces personnes s'étaient mariées avec des hommes qui ne comprenaient pas leur métier et qui ne les aidaient pas. Alors si j'ai un conseil à vous donner, mariez-vous bien" (rires).

S.A. Et quand FERRIERE a lancé le mouvement "Suisse terre d'asile pour les enfants et pour les mères" est-ce que vous vous en êtes occupé ?

R.D. Non.

S.A. Est-ce que la Suisse a souffert pendant les deux guerres ?

R?D. Certainement. D'abord parce que la vie était très difficile, et puis la guerre avait supprimé des tas de contacts sans lesquels on ne peut pas vivre en Suisse.

S.A. 1944, c'est une grande année pour vous. Vous êtes chargé du cours de pédagogie expérimentale à la Faculté des lettres et vous êtes nommé co-directeur de l'Institut des sciences de l'Education, avec PIAGET.

R.D. J'ai eu très peu de rapports avec PIAGET, parce que la vie est très difficile avec lui, très difficile. Il est très, très autoritaire .

S.A. Vous n'avez pas travaillé avec lui alors ?

R.D. Non jamais.

S.A. Et pourtant, il profitait des recherches que vous faisiez ?

R.D. Oui certainement. Mais j'ai préféré rester dans la ligne de CLAPAREDE, qui était plus humanitaire, qui n'était pas simplement pour "la science pour la science".

S.A. Vous pensez que les idées de PIAGET ne sont pas valables ?

R.D. Si, si, elles sont valables, mais elles sont difficiles d'application .

(...)

S.A. En 1945, vous avez créé le laboratoire de pédagogie expérimentale. Vous avez fait toutes vos recherches dans ce laboratoire ?

R.D. On tâchait d'y résoudre des problèmes qui se posaient dans les écoles. Ce sont les maîtres qui les proposaient. Alors on essayait de trouver des réponses.

S.A. Et avec qui étiez-vous dans ce laboratoire ?

R.E. Avec des instituteurs.

S.A. Vous étiez avec Monsieur ROLLER ?

R.D. Oui, il va bientôt prendre sa retraite .

S.A. Et Monsieur MIALARET, vous l'avez connu ?

R.D. Bien sûr, c'était un camarade. Très gentil; C'était justement un de ceux qui, peut-être, sans qu'on le sache, a beaucoup contribué à appliquer les idées qu'on lui avait inculquées. C'était un type très bien.

S.A. Vous avez travaillé avec lui?

R.D. Oui, il était mathématicien.

S.A. De 1948 à 1952, vous avez été président du comité du cours international de moniteurs pour home d'enfants. En quoi cela consistait-il ?

R.D. C'était une affaire tout à fait différente, qui avait été créée par un groupe de personnes de Genève, qui n'avaient rien à faire avec l'enseignement, mais qui essayaient de démontrer que créer des homes d'enfants c'était bien à

condition que ceux qui les dirigent soient à même d'agir d'une manière intelligente sur les enfants. C'était pas mal.

S.A. En 1952, vous avez quitté l'école du Mail parce qu'on vous a proposé la chaire de pédagogie, ou parce que cela n'allait plus à l'école du Mail ?

R.D. Non, parce qu'on a eu à ce moment là à Genève, un nouveau ministre qui m'a convoqué, dès qu'il a été nommé et qui m'a dit : " J'en ai marre de l'école du Mail, et de vos histoires. Je supprime tout ça ".

S.A. En 52 ?

R.D. Oui.

S.A. Mais elle est restée école expérimentale encore 3 ans ?

R.D. Oui, à peu près.

S.A. C'est Monsieur BEGUIN, puis Monsieur ROLLER, qui ont pris votre relève au Mail ? Ils n'ont pas réussi à la maintenir ?

R.D. On a tenu tant qu'on a pu, et puis le jour où l'autorité s'est montrée gênée, on a renoncé. Enfin l'idée est restée quand même !

S.A. Monsieur BEGUIN a été l'un de vos élèves, comme Monsieur ROLLER ?

R.D. Oui, c'était un bon garçon. Il est mort maintenant.

B.A. De 1952 à 1958, vous avez été secrétaire de la Faculté des Lettres. Que faisiez-vous ?

R.D. Des procès verbaux (rires). C'était grotesque parce que je n'avais rien à faire dans une Faculté de lettres. Je n'ai jamais appris un mot de latin (rires).

(...)

S.A. Est-ce qu'il existe une école privée en Suisse ?

R.D. Plusieurs, à Genève en particulier.

S.A. Est-ce qu'il y a un antagonisme entre privé et public ?

R.D. Non, non, l'école privée c'est pour des gens qui, pour des raisons sociales, ne veulent pas mêler leurs gosses avec des enfants qui viennent par exemple de l'étranger.

(...)

S.A. Vous avez été plusieurs fois expert à l'UNESCO ?

R.D. Oui à Montevideo, à Mexico, au Congo, à Téhéran. C'est très drôle parce qu'un persan est venu me voir avant que je parle et m'a dit : "Ecoutez Monsieur, ne vous gênez pas, dites ce que vous pensez. ça va faire du bruit ". J'ai donné une conférence qui n'a pas trop mal réussi et ils m'ont réexpédié à l'autre bout du pays en avion, pour la redonner à une autre catégorie de gens. Seulement c'était un pays comme la France au lendemain de la révolution; il y avait des tas d'idées mais pas grand chose pour les réaliser !

(...)

S.A. Je n'arrive pas à trouver les articles qui ont été écrits sur vous. Est-ce que par hasard, vous les auriez conservés ?

R.D. Non, il y a très peu de choses sur moi. Et puis j'aime autant, (rires) J'ai été assez critiqué !

S.A. Pourquoi ?

R.D. J'ai été critiqué parce que les gens ont horreur que l'on fasse des choses que les autres ne font pas. ça les oblige à travailler.

S.A. Mais vous étiez critiqué de l'intérieur, c'est-à-dire par le corps enseignant, ou de l'extérieur, par des gens qui étaient en dehors de la pédagogie ?

- R.D. Oh ! Les gens ne s'en occupaient pas du tout. L'école du Mail n'a jamais été attaquée.
- S.A. Donc, c'était pas des pédagogues.
- R.D. Eh oui, eh oui.
- S.A. Ce que je ne comprends pas, c'est pourquoi on a supprimé cette école du Mail. Elle fonctionnait bien, alors pourquoi ?
- R.D. En partie, parce qu'il y avait peu de gens préparés à reprendre, à continuer; le corps enseignant était assez conservateur !
- S.A. C'est parce qu'en suivant vos méthodes, il fallait beaucoup travailler ? C'était ça qui faisait peur ?
- R.D. Oui, bien sûr, oui. Et puis, les parents ne comprenaient pas non plus .
- S.A. (...)
- S.A. J'ai relevé le prospectivisme parmi l'un de vos thèmes préférés. Vous pensez que l'école doit s'adapter à la société ?
- R.D. Absolument, sûrement.
- S.A. Mais pas à n'importe quelle société ? Votre modèle, c'est la démocratie .
- R.D. à condition qu'il y ait amélioration des conditions de vie générale.
- (...)
- S.A. Et puis, il y a la liberté qui revient sans cesse sous votre plume. C'est l'une de vos idées maîtresses.
- R.D. (rires) oui.
- S.A. Et Monsieur MEYLAN qui a parlé de la personne, a-t-il eu une influence sur vous ?

R.D. Non, pas du tout; j'ai eu très peu de relations avec lui. Il était dans le canton de Vaud. C'était un chic type.

S.A. Et est-ce qu'à un moment donné, PIAGET vous a empêché de faire ce que vous vouliez ?

R.D. Non jamais. Ça ne l'intéressait pas, ce que je faisais. La pédagogie ne l'intéressait pas.

S.A. J'ai beaucoup réfléchi à votre carrière et ce qui me pose un problème, c'est le fait que vous n'avez commencé à introduire le changement qu'une fois sorti de votre classe. En tant que praticien, vous n'avez pas conduit le changement, c'est seulement au moment où vous avez réfléchi pour les autres que vous avez agi. C'est pourquoi je ne pense pas que vous soyez un praticien au sens plein du terme. Je vous vois surtout comme un théoricien de la pratique et de l'organisation scolaire.

R.D. rires .

S.A. Vous avez choisi l'action par conviction religieuse, parce que vous vouliez faire quelque chose qui serve à tout le monde, mais vous êtes théoricien en ce sens que vous avez réfléchi à des problèmes posés par la pratique, et vous avez élaboré des méthodes de travail concernant la pratique. Qu'en pensez-vous ?

R.D. Oui, oui, d'accord (rires).
Savoir quand les idées qu'on a sont utilisables et surtout applicables.

S.A. Oui voilà .

(...)

Et si c'était à refaire Monsieur DOTRENS, est-ce que vous referiez la même chose ?

R.D. Oui, pourquoi pas ?

S.A. Quand vous regardez votre oeuvre, maintenant que vous êtes à la retraite, vous la voyez comment ?

R.D. Oh ! J'en ai assez fait ! 51 ans !... 51 ans, ça suffit.

S.A. Vous pensez qu'elle a conservé toute sa validité ?
Est-ce que vous referiez de la même façon ?

R.D. A peu près, oui. (silence) à peu près, certainement.

-:-

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

=====

- Présentation de Robert DOTRENS I - 3
 et formulation de la problématique

PREMIERE PARTIE

=====

- LES FONDEMENTS DE SA PENSEE 5
 =====

- Chapitre I - LA VIE et l'OEUVRE EDUCATIVE DE R. DOTRENS 6

- Chapitre II - L'EDUCATION NORMALE -
 comme nécessité sociologique 25

- Chapitre III- LIBERTE ET DEMOCRATIE -
 comme moyens de " L'Education Normale" 33
1. Liberté comme responsabilité 33
2. Démocratie comme solidarité 38

- Chapitre IV - L'EDUCATION NOUVELLE -
 comme "Education Normale" 46

- Chapitre V - LE PROSPECTIVISME SCOLAIRE -
 comme nouvelle vocation de l'école 52

- Chapitre VI - L'EDUCATION CHRETIENNE -
 comme fondement de l'Education Normale" 62

DEUXIEME PARTIE :	70
=====	
LES MOYENS INSTITUTIONNELS D'UNE NOUVELLE DIDACTIQUE	71
=====	
<u>Chapitre I - REORGANISATION PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE -</u>	
1. Quelle méthode choisir ?	72
2. Comment concevoir les programmes ?	80
3. Comment concevoir les manuels scolaires ?	85
4. Comment évaluer le rendement scolaire ?	87
5. Comment organiser les classes ?	96
6. Comment concevoir le cadre de vie ?	101
le cadre	
l'équipement	
<u>Chapitre II - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS -</u>	
1. Historique	108
2. Que doit être le futur maître ?	110
3. Comment choisir les instituteurs ?	112
4. Comment penser cette formation ?	115
a) Ecole normale ou université ?	115
b) Nécessité d'une unité de la fonction enseignante	120
c) Quels contenus prévoir pour cette formation ?	122
d) Nécessité d'un perfectionnement des maîtres	128
5. Le plan de formation de R. DOTRENS	133
<u>Chapitre III- REORGANISATION ADMINISTRATIVE DE L'ECOLE -</u>	
1. L'Ecole en Suisse et à Genève	140
2. Qui doit contrôler les écoles ?	142
3. L'organisation de la nouvelle école	149
4. La fonction de conseiller scolaire	157
5. Réorganisation de l'enseignement secondaire	168

TROISIEME PARTIE : LA DIDACTIQUE =====	178
<u>Chapitre I - L'ECOLE DU MAIL COMME ECOLE EXPERIMENTALE</u>	
1. Naissance de l'école	179
2. Que doit être une école expérimentale ?	184
<u>Chapitre II - L'EXPERIMENTATION A L'ECOLE DU MAIL</u>	
1. Le travail individualisé pour " une école sur mesure "	190
2. La méthode globale comme méthode fonctionnelle des premiers apprentissages	207
a) Les fondements	207
b) Application à l'apprentissage de la lecture	210
c) Application à l'apprentissage de l'écriture	220
3. Apprentissage de la langue, comme moyen d'expression	241
4. Le travail en groupe comme préparation à la vie sociale	248
<u>Chapitre III- LA RECHERCHE EN PEDAGOGIE EXPERIMENTALE A L'ECOLE DU MAIL</u>	255
1. Travaux de recherche en orthographe et en grammaire	256
2. L'appréciation du travail des élèves	262
a) L'appréciation de la lecture	262
b) L'appréciation du travail écrit	264
3. Amélioration du mobilier scolaire	267
<u>Chapitre IV - FERMETURE DE L'ECOLE DU MAIL</u>	269
CONCLUSION =====	280

<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	287
BIBLIOGRAPHIE de R. DOTRENS =====	288
BIBLIOGRAPHIE sur R. DOTRENS =====	317
ARTICLES DE JOURNAUX sur R. DOTRENS =====	321
OUVRAGES CONSULTES =====	322
INDEX DES NOMS CITES =====	326
ANNEXE : Entretiens avec R. DOTRENS =====	330
TABLE DES MATIERES =====	366