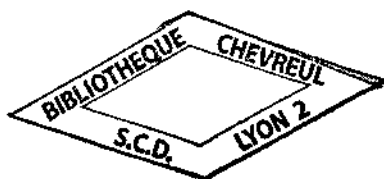


# **L'œuvre éducative et la pensée pédagogique de Robert Dottrens**



**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

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<br>=====  | 178 |
| <br>   |     |
| <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 |
| <br>   |     |
| <u>Chapitre II - L'EXPERIMENTATION A L'ECOLE DU MAIL</u>                           |     |
| 1. Le travail individualisé pour<br>" une école sur mesure "                       | 190 |
| 2. La méthode globale comme méthode<br>fonctionnelle des premiers apprentissages   | 207 |
| a) Les fondements  | 207 |
| b) Application à l'apprentissage<br>de la lecture                                  | 210 |
| c) Application à l'apprentissage<br>de l'écriture                                  | 220 |
| 3. Apprentissage de la langue, comme<br>moyen d'expression                         | 241 |
| 4. Le travail en groupe comme préparation<br>à la vie sociale                      | 248 |
| <br>   |     |
| <u>Chapitre III- LA RECHERCHE EN PEDAGOGIE EXPERIMENTALE A<br/>L'ECOLE DU MAIL</u> | 255 |
| 1. Travaux de recherche en orthographe et<br>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 |
| <br>   |     |
| <u>Chapitre IV - FERMETURE DE L'ECOLE DU MAIL</u>                                  | 269 |
| <br>   |     |
| CONCLUSION<br>=====  | 280 |

|  |     |
|--|-----|
| <u>BIBLIOGRAPHIE</u>                         | 287 |
| <br>   |     |
| BIBLIOGRAPHIE de R. DOTRENS<br>=====         | 288 |
| <br>   |     |
| BIBLIOGRAPHIE sur R. DOTRENS<br>=====        | 317 |
| <br>   |     |
| ARTICLES DE JOURNAUX sur R. DOTRENS<br>===== | 321 |
| <br>   |     |
| OUVRAGES CONSULTES<br>=====                  | 322 |
| <br>   |     |
| INDEX DES NOMS CITES<br>=====                | 326 |
| <br>   |     |
| ANNEXE : Entretiens avec R. DOTRENS<br>===== | 330 |
| <br>   |     |
| TABLE DES MATIERES<br>=====                  | 366 |

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. DOTRENS 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. DOTRENS - 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. DOTTRENS, 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. DOTTRENS 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 DOTTRENS, ce qui devait faciliter la concertation pédagogique nécessaire à la bonne marche du projet.

- M. DOTTRENS 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. DOTTRENS avait lui-même enseigné.

- Enfin, bien que M. DOTTRENS 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 Mlle . 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 Mlles AUDEMARS et LAFENDEL, Directrices de la Maison des petits, qui introduisent la méthode en 1914. Une de leurs élèves, Mlle 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 : "ouvre 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<br>ou assez bien | <u>30 %</u><br>78 % | <u>40 %</u><br>67 % |
| Elèves lisant péniblement           | 17 %                | 21 %                |
| Elèves lisant très mal              | <u>5 %</u><br>22 %  | <u>12 %</u><br>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. DOTRENS 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. DOTRENS 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. DOTRENS - 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 fait 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. DOTTRENS 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. DOTTRENS 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 démontrèrent 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'Éducateur "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 concernait 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. DOTTRENS 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. DOTTRENS - L'école expérimentale du Mail, 1971, c, pp. 139-141.