

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 46 (1973-1974)

**Heft:** 11

**Artikel:** Pédagogie expérimentale et plans d'études

**Autor:** Dottrens, R.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-852521>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 17.04.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Pédagogie expérimentale et plans d'études

R. Dottrens

Qu'est-ce que l'école pour la majorité des gens? Une institution où les enfants vont apprendre ce qu'ils ignorent. Que doivent-ils savoir? A cette question une seule réponse: tout!

«Tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer» déclara, un jour, une haute personnalité du monde universitaire français! Qui fisce la nature et l'étendue des connaissances que l'on ne peut ignorer? Bien évidemment ceux qui les possèdent et c'est pourquoi les premières personnes à qui l'on fait appel pour en faire le catalogue sont les spécialistes des divers domaines du savoir.

Une autorité scolaire décide que les plans d'études doivent être revus et améliorés. Cette revision est généralement envisagée pour permettre à l'enseignement d'atteindre deux objectifs inconciliables; alléger le programme car chacun sait que les programmes sont trop chargés, mais aussi introduire des enseignements nouveaux jugés indispensables pour répondre à des conditions ou à des besoins nouveaux; par exemple: la prévention des accidents, les règles de la circulation, la protection de l'environnement, la lutte contre la pollution, etc., sans se préoccuper de savoir si le développement intellectuel des enfants leur permettra de les comprendre et de les assimiler.

Il est facile d'imaginer ce qui va se passer dans les commissions chargées de ce travail: tout spécialiste prié de voir ce qui pourrait être supprimé dans la discipline qui est la sienne est incapable de faire ce que l'on attend de lui. Il ne voit pas ce qui est en trop; il constate ce qui manque pour que sa discipline ait la place qu'il estime nécessaire à la formation intellectuelle des enfants. Le résultat? En 1861, le programme

des 6 années de l'école primaire genevoise tenait sur le recto d'une feuille de 40 cm. sur 60. Celui de 1923 avait déjà 40 pages. Le programme actuel en compte 170 et il est broché de telle sorte qu'on peut, à tout moment, intercaler des feuillets supplémentaires...

Mais, n'oublions pas une seconde catégorie de responsables de ces excès: ceux qui, extérieurs à l'enseignement, usent de leur influence pour faire introduire dans les programmes – avec les meilleures intentions du monde, bien sûr! – des notions ou des connaissances qu'ils jugent indispensables.

L'influence de l'opinion publique – sans oublier les parents! – a pour résultat d'accentuer la pression sociologique sur l'école et d'alourdir sans cesse au lieu d'alléger car les adultes sont incapables de faire le départ entre ce qu'ils ont réellement appris sur les bancs de l'école et ce que la vie et leurs activités leur ont enseigné.

Un second résultat de cette politique est encore plus regrettable et constitue un mépris flagrant des enseignements de la psychologie: la plaie des retards scolaires. Dans toute génération d'enfants, on peut estimer que 3 à 4 % d'entre eux sont des débiles mentaux alors que 80 à 90 % peuvent être considérés comme disposant d'une intelligence normale susceptible de recevoir l'instruction que donne l'école primaire en cheminant sans accroc au cours de la scolarité obligatoire. Or, dans les pays réputés pour l'excellence de leur éducation publique et la qualité de leur personnel enseignant, les échecs atteignent des proportions inquiétantes et inadmissibles: ils dépassent 25 %.

Les programmes ne sont pas seuls en cause mais aussi la conception que nous avons de l'organisation scolaire. Nous groupons dans les classes des enfants qui peuvent accuser des différences d'âge de 9 mois et plus suivant les tolérances admises. On voit ce que cela représente, par exemple dans l'année où l'on apprend à lire!

Peut-on exiger le même résultat d'un enfant ayant atteint juste 6 ans alors que son camarade aura bientôt 7 ans?

Nous en sommes encore à l'absolutisme pédagogique: l'enfant doit! Et s'il n'atteint pas les normes d'instruction que les programmes ont fixées dans les conditions que je viens d'exposer, il est jugé insuffisant, incapable ou paresseux et défense lui est faite de poursuivre ses études.

Tous les jours et en tous lieux l'école et ceux qui la dirigent – les éducateurs! – brisent des destinées sans que personne se soucie de savoir si tous les jugements de condamnation sont véritablement fondés en fait car ils le sont toujours en droit.

Mais, venons-en à la pédagogie expérimentale.

En 1915, pour la première fois, un administrateur scolaire entreprenant la revision du plan d'études des écoles qu'il dirigeait, se posa quatre questions préalables qui auraient dû l'être bien avant lui: il s'agit de Carleton Washburne, directeur des écoles de Winnetha:

1. Que doit apprendre l'élève?
2. Que peut-il apprendre?
3. Quand doit-il l'apprendre?
4. Comment peut-il l'apprendre?

Seule, la première de ces questions est prise en considération quand on revise les programmes, et nous avons vu la réponse qui lui est très généralement donnée. Il y a plus de cinquante ans de cela!

Depuis, la psychologie génétique et la pédagogie expérimentale ont réalisé des progrès réels et éclairci de nombreux problèmes; mais l'empirisme et la tradition règnent encore en maîtres dans les écoles.

Pour faire œuvre utile et novatrice en matière de programme et de plans d'études, quels que soient les objectifs et les tendances, toute entreprise d'éducation qui se veut efficace doit subordonner ses exigences et son action aux inéluctables impératifs du réel:

1. la capacité de compréhension, d'assimilation, d'effort et de persévérance des enfants aux différents âges de leur développement, compte tenu des caractéristiques du milieu dans lequel ils vivent;
2. la valeur des maîtres à qui on les confie, leurs capacités, leurs attitudes, leur formation et leur information;
3. le temps effectif dont disposent maîtres et élèves pour mener à bien leur labeur commun;
4. les procédés, méthodes et moyens que les maîtres utilisent.

De ces éléments fondamentaux du processus éducatif qu'il convient de connaître et d'analyser avant tout travail de modification de plans d'études, je ne retiendrai, que ceux qui relèvent des investigations de la pédagogie expérimentale:

la capacité de compréhension des enfants aux différents âges;  
le temps effectif de travail dont disposent les maîtres.

#### *Le temps effectif du travail scolaire:*

C'est là une grandeur mesurable partout car, du temps réel dont on dispose dépend, en toute bonne logique la valeur des matières à enseigner dans les diverses disciplines.

Voici les résultats d'une recherche effectuée en 1942 dans les écoles primaires de Genève au moment où s'amorçait une nouvelle modification du plan d'études.

Je demandai à une quarantaine d'instituteurs et d'institutrices de deux écoles dont j'avais la direction, de s'astreindre à établir, pendant une quinzaine de jours, et de la ma-

nière la plus minutieuse qui soit le décompte précis de l'emploi de leur temps.

A l'époque, le plan d'études était établi sur la base théorique de 40 semaines annuelles de travail, comptant chacune selon l'horaire hebdomadaire réglementaire 4½ jours soit un total de 1575 minutes. De celui-ci fut d'abord retranché le temps des récréations, des déplacements, des mises en train, des travaux administratifs (contrôle des absences, assurance scolaire), des visites, etc., de la récitation des leçons, de la correction des devoirs, ce qui le ramena à 1200 minutes à l'intérieur desquelles doivent trouver place non seulement la présentation ou l'élaboration des notions, mais les activités d'assimilation, exercices d'application et d'entraînement. Ainsi, les 30 heures hebdomadaires du tableau horaire se réduisaient à 24-25 unités de travail de 45 minutes chacune. Mais, ce n'est pas tout. Les 40 semaines totalisant 200 jours scolaires n'en comptaient effectivement que 39, soit 195 jours.

De ce nombre, il fallut soustraire:

1. La première semaine consacrée à l'organisation des classes et la dernière à la «démobilisation».
2. Les trois périodes trimestrielles de révision de deux semaines chacune, au cours desquelles aucun enseignement nouveau n'est donné.
3. Les heures consacrées aux travaux périodiques de contrôle (examens ou épreuves), aux après-midi de jeux, aux visites des médecins et infirmières scolaires, aux fêtes diverses, etc.

On arriva ainsi à un total de 139 jours de travail scolaire effectif au lieu de 200: 28 semaines au lieu de 42!

Ainsi donc, il s'avéra que les 30 leçons hebdomadaires d'une année scolaire se réduisent dans la réalité à 24 unités de travail de 45 minutes pendant 28 semaines auxquelles s'ajoutaient 6 semaines de révision.

Cette vue réaliste surprend beaucoup quand elle n'irrite pas. Ce qui surprend davantage, c'est le maintien d'un régime qui fait fi des règles les plus élémentaires de l'organisation du travail.

#### *Que peut apprendre l'enfant?*

Nous avons repris à notre compte les expériences de Washburne pour tenter de jeter les bases d'une élaboration objective des plans d'études en mesurant le rendement de l'enseignement.

Voici comment nous avons procédé:

Après les vacances d'été lorsque s'ouvre une année scolaire nouvelle, soit après neuf semaines de vacances et avant tout travail de révision, nous avons lancé dans les classes d'un degré déterminé une enquête sur les notions fondamentales enseignées dans une discipline ou une autre. Il s'agit d'un questionnaire présenté aux élèves sur ce qu'ils ont appris l'an d'avant, les questions étant posées de telle sorte que les réponses démontrent la compréhension de ce qui a été appris et ne résultent pas d'un simple effort de mémoire. Toutes précautions sont prises pour que la même technique d'application soit observée partout. Les documents recueillis sont dépouillés au laboratoire de pédagogie expérimentale par les étudiants-instituteurs et les résultats communiqués aux maîtres des classes intéressées.

Compte tenu de la répartition des intelligences dans une classe d'âge donnée, nous avons admis le critère suivant: toute notion, enseignée à des enfants d'un âge déterminé, qui n'est pas assimilée par le 75 % d'entre eux après une interruption de l'entraînement scolaire de deux mois environ, est au-dessus de la portée des enfants de cet âge et doit prendre place au programme de l'année qui suit.

Les critiques n'ont pas manqué: «Si vous décalez d'une année à l'autre les notions à assimiler, vous ne faites que rendre plus difficiles les conditions de travail des maîtres des classes suivantes.»

Tel n'est pas le cas: une notion de grammaire ou d'arithmétique enseignée prématurément s'acquiert mal ou pas du tout et oblige l'instituteur à un effort particulier d'entraînement et de ressassage sans profit. Abordée à un moment de plus grande maturation des fonctions, le

temps d'enseignement se réduit beaucoup, la compréhension est plus rapide, la fixation mieux assurée.

Nos travaux ont porté sur le vocabulaire fondamental du français, les opérations d'arithmétique, l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.

C'est ainsi que l'une de nos enquêtes a conduit à réviser fondamentalement le plan d'études de la langue maternelle en II<sup>e</sup> année (enfants de 8 à 9 ans) et à ne plus enseigner que les notions suivantes réduisant presque de moitié les exigences antérieures:

- a) les phrases sont composées de mots.
- b) pour désigner les personnes, les animaux et les choses, on emploie des noms.
- c) quand on veut dire ce que font les personnes, les animaux et les choses, on emploie des verbes.
- d) pour dire comment sont les personnes, les animaux et les choses, on emploie des adjectifs.
- e) les noms devant lesquels on peut mettre «le» ou «un» sont masculins; ceux précédés de «la» ou «une» sont féminins.
- f) quand on parle d'une seule personne, d'un seul animal, d'une seule chose, le nom est au singulier; quand on parle de plusieurs, il est au pluriel.

La plupart des noms prennent un «s» au pluriel.

- g) Le présent des verbes être et avoir et celui des verbes de la première conjugaison.

Reste à résoudre les problèmes de méthode, c'est-à-dire à passer de la recherche à l'expérience.

En voici un exemple:

A la rentrée scolaire de septembre 1928, les institutrices de la 2<sup>e</sup> et de la 3<sup>e</sup> classe primaire (7 à 9 ans) reçurent de leur directeur un plan leur indiquant l'esprit général dans lequel il leur était demandé de travailler et leur proposant, dans leurs grandes lignes, une série de centres d'intérêt autour desquels pourraient se grouper les exercices de langage. Il leur fut demandé également de noter aussi complètement que possible les réactions des élèves, les divers aspects du déroulement des le-

çons, leurs remarques, critiques, relatives aux suggestions qui leur avaient été faites, leurs propres observations et propositions.

A la fin de l'année scolaire, chacune d'elle remit une forte documentation qui fut minutieusement examinée; un second projet, plus détaillé que le premier, fut mis au point pendant les vacances pour servir de base à l'enseignement au cours de l'année qui allait s'ouvrir. Cinq années de suite, il fut procédé de la même manière. Il fut alors possible de proposer, au Département de l'Instruction publique, l'édition d'un manuel traduisant pour l'ensemble de nos classes du degré inférieur, le résultat de notre travail collectif. Ce manuel «Première moisson» a paru en deux volumes employés depuis plus de 20 ans, dans nos classes.

Ses caractéristiques sont les suivantes:

1. Prédominance donnée au langage parlé car l'enfant ne peut acquérir le langage écrit que dans la mesure où ses moyens d'expression, par voie orale, auront été développés et enrichis.

2. Nette distinction dans l'acquisition du vocabulaire entre «les mots que nous saurons employer ,et' les mots que nous saurons écrire». Les premiers, ceux du langage oral, dépendent de l'apport familial, du milieu, de tout ce que l'institutrice met en œuvre pour enrichir ce vocabulaire.

Les seconds, dont le nombre est strictement limité, sont ceux dont l'orthographe doit être maîtrisée. Ils ont tous été tirés d'un vocabulaire fondamental du français établi au laboratoire, contenant les vocables les plus fréquemment employés dans le langage courant.

Une recherche de cette nature en collaboration étroite entre le responsable et un groupe d'institutrices a donc eu un triple résultat:

- allègement du plan d'études
- mise au point d'un manuel expérimental
- collaboration «technique» entre un groupe d'enseignants et leur inspecteur.

La voie nous semble désormais ouverte pour généraliser des recherches qui permettent, tout à la fois, d'établir des plans d'études sur des bases objectives parce qu'expérimentales et de rénover avec sécurité les méthodes et les procédés par le moyen d'une expérimentation pédagogique organisée dont le premier souci sera de ne causer aucun préjudice aux élèves.

*R. Dottrens:*

«Un laboratoire de pédagogie expérimentale et des besoins auxquels il répond.» Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1953.

«L'amélioration des programmes et la pédagogie expérimentale.» idem 1956.

«Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire.» Editions Unesco, Paris, 1961.

«L'école expérimentale du Mail» 1928, 1952. idem 1971.

## So lernen Kinder besser

*Egon G. Schleinitz*

Dieser Beitrag wurde auf Erkenntnissen aufgebaut, die der Psychologe und Regenerationstherapeut Chefarzt Dr. med. Fritz Wiedemann in jahrzehntelanger Praxis erworben und in seinem Buche «Wie Kinder besser lernen»\* veröffentlicht hat. Der Verfasser ist Mitarbeiter des von Dr. Wiedemann geleiteten Instituts für Elementar-Psychologie und optimales Verhalten.

### *Der Mangel an Konzentrationsfähigkeit*

Bei vielen Kindern macht sich ein Konzentrationsmangel bemerkbar.

\* Heidenheimer Verlagsanstalt, D-792 Heidenheim, 133 S., DM 5.—.

Er zeigt sich in der Unfähigkeit der Kinder, allein zu spielen, in der Neigung, beim Essen abgelenkt zu werden und bei den Schularbeiten zu trödeln. Die Ursachen hierfür können verschiedener Art sein: vernachlässigte Erziehung zu konzentriertem Handeln, mangelnder Zeitaufwand der Eltern für gemeinsames Spielen und Arbeiten, die Überfütterung durchs Fernsehen, oder auch ein besonders ausgeprägter Bewegungstrieb.

Die Konzentrationsfähigkeit ist das höchste Gut für ein Kind. Sie