

L'enseignement individualisé dans la classe

Autor(en): **Dottrens, Robert**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **L'instruction publique en Suisse : annuaire**

Band (Jahr): **36/1945 (1945)**

PDF erstellt am: **21.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-113235>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

L'enseignement individualisé dans la classe

I

Les procédés de travail groupés sous le terme général d'enseignement individualisé sont motivés par les deux préoccupations majeures qui dominent toute l'activité de l'instituteur : avoir une action plus efficace pour former la personnalité et le caractère des élèves, rechercher un enseignement mieux adapté à chacun pour obtenir une acquisition plus sûre des connaissances.

Si la conception d'un enseignement éducatif en soi doit être admise un jour, on peut d'ores et déjà affirmer que la valeur en sera démontrée par la pratique du travail personnel succédant dans nos classes à la leçon collective.

Le mythe de la classe homogène

L'histoire des écoles est celle d'un effort persévérant pour améliorer la transmission du savoir, pour améliorer le rendement des leçons données par les maîtres. Cet effort, il faut le noter tout de suite, a porté, jusqu'à nos jours, non pas sur les méthodes mais sur l'organisation pédagogique des écoles, la mise au point des plans d'études, la production de meilleurs moyens matériels de travail : manuels, tableaux scolaires, documentation, etc.

Rappelons rapidement les modifications successives apportées à notre système scolaire. Les élèves arriérés, d'abord exclus puis admis, ont été en fin de compte retirés des classes pour être enseignés ailleurs avec des procédés capables de les tirer de leur torpeur intellectuelle. On s'est aperçu ensuite que d'autres élèves, sans être des retardés profonds, ralentissaient le travail des classes par leur torpeur d'esprit. On les a mis à part à leur tour. L'application du système de Mannheim, c'est-à-dire la juxtaposition de deux séries parallèles de classes : classes normales et classes faibles ou de développement, fut, il y a 40 ans, une innovation sensationnelle en pédagogie. On est allé plus loin encore. La création récente de services médico-pédagogiques a

eu pour effet l'ouverture de classes d'observation vers lesquelles sont acheminés les enfants dont les troubles de la conduite ou de l'affectivité atteignent un degré insupportable pour leurs camarades et pour leurs maîtres. On a cherché ainsi à rendre les classes plus homogènes, mais ces ségrégations successives n'ont pas résolu le problème. Elles ont eu l'avantage indéniable qu'elles conservent aujourd'hui d'avoir permis de mieux instruire des catégories différentes d'enfants et d'avoir facilité, dans une mesure appréciable, le travail des maîtres.

Leur principal avantage, à nos yeux, est ailleurs. Elles ont montré la nécessité de tenir compte des capacités des enfants dans le choix des méthodes : le rendement infiniment supérieur que l'on obtient est immédiat.

Dans la classe la plus sélectionnée qui soit, subsistent de fortes différences entre les individualités ; l'intelligence générale peut être apparemment la même, des aptitudes particulières existent et se manifestent : les dons ne sont pas identiques, pas plus que le rythme de travail ou les réactions à l'enseignement ; les caractères diffèrent comme diffèrent les comportements.

Ainsi, plus la classe devient homogène et plus le maître prend conscience des différences individuelles et mieux il juge de la réelle valeur de ses élèves. L'élève moyen et même le bon élève dans une classe ordinaire deviennent parfois un élève faible ou un élève moyen dans une classe homogène. L'élève brillant se manifeste dès que le groupe auquel il appartient voit s'élever sa moyenne d'intelligence. Ailleurs, il est sacrifié.

Ainsi, la sélection rend l'enseignement collectif plus aisé, mais elle n'apporte pas aux instituteurs toutes les satisfactions que l'on croit car, en dépit de la rigueur avec laquelle elle peut être opérée, il y aura toujours des enfants qui travaillent et comprennent trop tôt au gré du maître (« Tais-toi, nous verrons cela tout à l'heure »...) et d'autres qui seront trouvés trop lents.

De sélection en sélection, l'idée est née d'aller jusqu'au bout du principe : l'enseignement ne sera vraiment adapté aux enfants que lorsqu'il sera à la mesure de chaque enfant.

La grande pitié des écoles rurales

J'ai toujours été frappé de l'injustice dont sont victimes écoliers et maîtres ruraux. Tout dans notre instruction publique : plans d'études, méthodes, organisation s'examine et s'établit en fonction des écoles urbaines, même dans nos cantons où la population campagnarde est en majorité.

En particulier, l'organisation pédagogique dont je viens de retracer l'évolution, n'est applicable que dans les villes, car la

faible densité de la population scolaire l'interdit dans nos villages. On peut tirer deux conclusions de cet état de fait : ou bien les classes sélectionnées sont une nécessité pour l'enseignement et, dans ce cas, on s'étonne de voir délaissées à un tel point nos écoles rurales ; ou bien l'école rurale possède de par son caractère propre des avantages qui compensent ceux dont on ne peut lui assurer les bienfaits et alors la sélection n'est pas le dernier mot de l'organisation du travail scolaire. Ces deux réponses sont également vraies, à mon avis.

L'avantage de la classe rurale, nous le connaissons bien : le maître connaît ses élèves. Il vit avec eux des années durant, alors qu'à la ville l'instituteur quitte sa classe à la fin de chaque année, ou tous les deux ans, c'est-à-dire au moment où il connaît à fond chacun de ceux qui la composent. C'est la raison pour laquelle le maître rural peut, dans une certaine mesure, individualiser les traitements puisque aussi bien l'enseignement simultané à toute la classe est impossible. Cet avantage est sans prix. On pourrait affirmer, toutes choses étant égales d'ailleurs : le maître urbain instruit, le maître rural éduque. Le premier distribue le savoir, le second forme les caractères. Si le but apparent de leurs efforts est le même, leur tâche est autre, leur point de vue différent. A tout prendre, la part du maître rural, malgré ses difficultés spéciales, est la plus belle.

Mais l'autre constatation est également vraie : nos écoles de village sont à plaindre parce que tous nos instruments de travail sont conçus pour l'enseignement collectif. Il est surprenant de constater que jusqu'ici, en Suisse tout au moins, la même méthode est préconisée pour les uns et pour les autres : est-il possible qu'elle puisse déployer les mêmes effets dans une classe citadine groupant des élèves d'un seul degré et de force semblable que dans une classe rurale où vivent et travaillent ensemble des enfants de tous âges ?

Non ! Et l'on sait comment les maîtres s'en tirent, par cette gymnastique de travail, cette course contre la montre, cette accumulation de travaux écrits, ces activités de remplissage. Ajoutons à ces difficultés des manuels identiques, malgré les conditions différentes, et l'on n'aura aucune peine à admettre ce qu'on a appelé la grande pitié des écoles rurales.

Un enseignement éducatif

Ce n'est pas de la méthode herbartienne dont je veux parler, mais du phénomène qui se passe journellement dans les classes d'enfants retardés comme aussi chez les tout petits.

Bon gré, mal gré, ceux et celles qui les dirigent ont dû reviser

leur pédagogie. Leurs élèves ne réagissant pas à l'enseignement collectif, il a bien fallu chercher autre chose : non seulement s'occuper des enfants à tour de rôle, mais encore s'ingénier à trouver les moyens d'enseignement capables d'éveiller leur intérêt et leur effort. Chez les tout petits comme chez les arriérés inaptes à la vie collective, il a fallu imaginer occupations et jeux individuels. En particulier, on ne dira jamais assez ce que l'enseignement des enfants normaux doit à celui des déficients mentaux. Cet enseignement des plus rebelles aux procédés pédagogiques courants a été hautement éducatif — pour les maîtres. — C'est aux arriérés surtout que nous devons des techniques et des procédés de beaucoup supérieurs à la leçon orale habituelle ; c'est l'obligation du traitement individuel des plus déshérités qui a ouvert la voie à cette forme moderne de travail qu'est l'enseignement individualisé.

Le point de vue fonctionnel

Tout ce que je viens d'exposer ressortit à l'expérience et à l'observation quotidiennes. Ces faits sont une éloquente démonstration de la valeur des idées communément groupées sous le vocable d'éducation fonctionnelle. La pratique pédagogique rejoint ici l'enseignement de la psychologie et le problème posé chaque jour à l'instituteur trouve sa réponse dans les leçons et les conseils prodigués par les hommes de science.

Il faut partir de l'enfant, de ses possibilités, de sa structure mentale, de ce qu'il est en réalité. Tout enseignement doit être une réalisation de ce que Claparède appelait l'école sur mesure : adapté à chacun. La psychologie condamne l'enseignement collectif. Elle nous enseigne aussi la nécessité pour l'enfant de vivre au milieu de la collectivité de ses semblables. Cette vie n'existe pas lorsque le maître dirige l'ensemble de ses élèves et distribue à tous le même travail : l'enfant n'est nulle part plus isolé que dans une classe où les rapports entre élèves sont le plus souvent défendus. Il est paradoxal d'affirmer que les conditions d'intégration à la vie sociale commencent à se réaliser dès que le travail s'individualise parce que chacun a sa propre tâche et ne dépend plus que de lui-même ; l'émulation s'exerce alors vis-à-vis de soi-même, l'intérêt naît pour le travail qu'accomplit le voisin et la liberté relative concédée par la tâche personnelle transforme l'atmosphère et les conditions de discipline de la classe.

Le travail individualisé est une éducation. Il ne l'est plus au sens d'Herbart : ce n'est pas dans la mesure où le savoir s'accroît que la valeur morale augmente, c'est parce que chacun est res-

ponsable de sa propre tâche que s'affermit le sens du devoir. L'enfant acquiert sa méthode de travail et expérimente la valeur de l'effort, de la volonté. Il éprouve la satisfaction de l'engagement rempli ; il se sent responsable. Pour reprendre une formule nouvelle : il est libre et engagé.

Adopter le point de vue fonctionnel en éducation, c'est mettre au premier plan l'éducation proprement dite, l'épanouissement de la personnalité : c'est là le but. L'instruction et l'acquisition du savoir ne sont que des moyens. Dès lors, sur le plan de l'enseignement, il convient de faire passer les possibilités des élèves avant les exigences des adultes rassemblées dans nos plans d'études.

On s'attache, a dit Rousseau, à ce qu'il importe aux hommes de savoir sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre !

Comme il a raison et quelles transformations nos écoles ne connaîtraient-elles pas, si pareille vérité d'évidence était retenue.

Un des premiers résultats de l'enseignement individualisé est d'y satisfaire puisque chacun marche à son pas et s'arrête une fois qu'il a donné sa mesure. A supposer que l'emploi de cette technique se réalise pleinement un jour, il sera loisible d'être fixé sur ce que peut être un plan d'études rationnel.

Les méthodes américaines

Deux systèmes de travail individualisé se partagent la faveur des pédagogues américains : le plan de Dalton et le système de Winnetka.

Le plan de Dalton, mis au point par miss Parkhurst, est conçu de la manière suivante :

Le plan d'études dans chaque discipline où le travail est individualisé — il ne l'est pas dans toutes — est partagé en tranches mensuelles, hebdomadaires et journalières pour arriver à des unités de travail.

Des manuels composés spécialement permettent aux élèves de travailler seuls le plus souvent. Un système de contrôle par graphiques donne instantanément le point où se trouve l'élève dans son travail. Enfin, chaque maître est un spécialiste qui demeure dans un local où sont rassemblés tous les moyens de travail dont dispose l'école pour la branche dont il s'occupe. Les enfants vont et viennent librement d'un local à l'autre et ont toute liberté d'organiser leur journée.

Le système de Winnetka, dû au talent de Carleton Washburne, a débuté par une vaste enquête de pédagogie expérimentale pour fixer ce que les enfants de chaque âge sont capables de compren-

dre et d'apprendre, en arithmétique particulièrement. Là aussi, liberté de travail. Les expériences de Washburne l'ont conduit à constater que le programme habituel, avec l'enseignement individualisé, ne réclame qu'une matinée de travail par jour. L'après-midi est réservé à des activités éducatives d'ordre divers, sans sanction scolaire.

Notre technique

Il ne pouvait être question, dans nos classes, d'introduire les méthodes américaines. Nos possibilités d'expérimentation sont réduites, nos tendances différentes, et une adaptation était nécessaire. Voici comment nous avons procédé lors de nos premières tentatives, il y a 15 ans déjà.

Nous avons considéré que le travail individualisé devait permettre d'éliminer certains inconvénients de l'enseignement collectif. Il n'a jamais été question de supprimer celui-ci.

Deux catégories d'enfants sont victimes de l'enseignement collectif toujours adapté à la moyenne : les bons élèves qui travaillent bien et rapidement : ils perdent ensuite leur temps à attendre les autres ; les élèves faibles qui ont de la peine à suivre, à comprendre ou à assimiler. Il faut les entraîner spécialement, si l'on ne veut pas les abandonner à leur sort.

Pour les premiers, nous avons imaginé des *fiches de développement*, pour les seconds, des *fiches de récupération*.

a) *Fiches de développement.*

Il s'agit de questions, de petits problèmes d'information ou d'intelligence, hors programme parfois, que le maître écrit sur des cartons souples format 10.5 × 13.5. La classe travaille. Un, deux, trois élèves achèvent leur devoir. Le maître contrôle ; le travail est correct. Au lieu de prendre un livre quelconque, de figoler une carte de géographie, de préparer du matériel pour une leçon suivante — en fait, perdre leur temps — les élèves prennent une ou deux fiches et s'efforcent de résoudre les problèmes posés.

Voici quelques exemples de ces fiches :

Cherche, dans l'annuaire du téléphone, les numéros de ton école, du service médical, de l'assurance scolaire, du poste permanent, de la polyclinique, du médecin le plus proche de ton domicile.

Que signifie : S. D. N. — B. I. T. — C. G. T. E. — T. S. F. — P. T. T. — C. F. F. — C. H. — T. C. S. — P. L. M. — A. C. S. — S. V. P. — C. A. S. — S. A.

Les mots suivants sont des mots abrégés que tu emploies. Ecris-les en entier : cinéma, gym, tram, kilo, moto, vélo, photo, radio, coopé, sténo, dactylo.

Classe les expressions et les mots suivants en commençant par celui qui désigne l'événement le plus ancien et en terminant par celui qui désigne l'événement le plus récent : la Révolution française, la conquête de l'Helvétie par les Romains, la fondation de la Confédération suisse, l'entrée de la Suisse dans la Société des Nations, la Réforme, l'Escalade de Genève, la guerre mondiale, l'invasion des barbares.

Indique six moyens de transport que les hommes ont utilisé pour se déplacer rapidement.

Essaie de les classer : 1) d'après leur ordre d'ancienneté, du plus ancien au plus récent ; 2) d'après leur vitesse, du plus lent au plus rapide.

Dis si les matières suivantes sont fournies par un animal, un végétal ou un minéral : La corne, la ficelle, le mica, le saindoux, le vinaigre, le sel, la cassonade, le beurre, la nacre, les œufs.

De quoi fait partie : un couplet, un cratère, un chapiteau, un bataillon, la cornée, un matelas, un total, un mât, une margelle, un moyeu, une préface, une étamine ?

Ce genre de travail a eu immédiatement beaucoup de succès. Les élèves y ont pris un goût très vif et nombreux sont ceux qui ont intensifié leur effort pour pouvoir profiter eux aussi du fichier.

b) *Fiches de récupération.*

Le meilleur exemple que j'en puisse donner a trait à l'enseignement de l'orthographe.

Au lieu de corriger une dictée en se bornant à totaliser les fautes, le maître opère un dépouillement systématique de celle-ci. Pratiquement : une grande feuille de papier avec la liste des élèves. En regard, on ouvre autant de colonnes qu'on rencontre de fautes différentes. On relève feuille après feuille. Le travail achevé, les additions horizontales donnent en face du nom de chaque élève le total de ses fautes ; les additions verticales, le total de chacune des fautes relevées. Le maître sait alors, tout à la fois, leur nature et leur fréquence. Il compose sur fiches les exercices correctifs nécessaires. Un système de classification des diverses catégories de fautes et de numérotation des fiches permet de distribuer à chaque élève les exercices particuliers dont il a besoin pour vaincre une difficulté à laquelle il s'est achoppé. Le maître, de son côté, peut multiplier telle ou telle application d'une règle que les enfants ont de la peine à assimiler. Chacun est astreint au travail correctif précis dont il a besoin.

Voici quelques exemples de ces fiches :

Ce ou se ? (Illustration : un papillon et des fleurs).

As-tu vu... papillon ? Il ... promène, ... pose sur cette rose, puis sur ... lis. Il ... régale du suc des fleurs et ne voit pas là-bas ... gros nuage d'orage.

Remplace les points par : *ces, ses, c'est* ou *s'est* :

Le chien ... couché sur la paille, en plein soleil ; ... l'endroit qu'il préfère. Il dort, le museau allongé sur ... pattes. Que faire, sinon dormir par ... heures chaudes ? Mais les mouches le harcèlent, piquant son museau, ... oreilles. Que ... mouches sont insupportables ! De guerre lasse, il ... levé, puis il a cherché un refuge à l'ombre du hangar.

A ou à (Illustration : un kangourou).

Il ... une longue queue. Il saute ... travers les prairies. Il n'... qu'un pays, l'Australie. ...-t-il entendu un bruit, vite, il siffle ses petits ; ... la hâte, dans la poche de voyage !

Le plus facilement du monde, ces fiches de récupération peuvent être utilisées comme fiches d'exercices, l'expérience ayant montré que les élèves travaillent mieux s'ils ont chacun leur propre travail que si tous sont attelés à la même besogne.

c) *Fiches d'exercice.*

Le rendement obtenu dans les deux cas précédents nous a conduits à élargir nos essais et à donner à l'enseignement individualisé une importance beaucoup plus grande que ce que nous avons pu imaginer au départ.

L'un de mes meilleurs collaborateurs, mon ancien élève et ami, M. Maurice Béguin, au cours de quinze années d'un travail d'une valeur inestimable à mes yeux, m'a apporté la brillante démonstration de ce que peut rendre l'enseignement individualisé préparé par un maître qualifié, sagace, ayant la volonté persévérante de connaître les difficultés propres à chacun de ses élèves et de les aider à les surmonter. La place faisant défaut, il exposera dans l'*Annuaire* de l'an prochain, comment il a conçu et réalisé l'enseignement de l'arithmétique (fractions ordinaires) dans une classe du 7^e degré (12-13 ans).

Conclusions

Nous les formulons dans les thèses que voici ¹ :

1. L'enseignement individualisé est un excellent adjuvant de l'enseignement collectif dont il corrige les inconvénients.

2. Seul l'enseignement individualisé permet, dans l'état actuel de notre organisation scolaire, de tenir compte des différences individuelles : aptitudes, rythme de travail, etc.

3. Seul l'enseignement individualisé donne, dans les classes à plusieurs degrés, la possibilité d'assurer aux élèves une instruction

¹ Nous renvoyons pour plus de détails à notre ouvrage : R. DOTRENS, *L'enseignement individualisé*. Delachaux et Niestlé, 1936.

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 et actualisées le plus possible.

8. Il est possible et souhaitable que des séries de fiches soient imprimées et éditées pour alléger la tâche du personnel enseignant, à la condition toutefois que des mesures soient prises pour contrôler effectivement leur emploi judicieux.

9. C'est un devoir impérieux de notre instruction publique de s'occuper de la sélection et de la formation des futures élites. Nous n'avons pas le droit de gaspiller le temps et l'intelligence des élèves bien doués. L'enseignement individualisé — dans la limite des possibilités actuelles — apporte à ceux-ci la faculté de tirer parti de leurs aptitudes et de leurs capacités. C'est le seul capable de faire acquérir une discipline personnelle de travail.

Une remarque encore :

Le travail individualisé peut être la meilleure ou la pire des techniques d'enseignement.

Si le lecteur, en achevant cette étude, n'est pas convaincu, il a probablement raison, à son point de vue : qu'il continue donc à utiliser les moyens d'enseignement qui lui réussissent.

Si d'aucuns veulent pratiquer le travail individualisé pour se convaincre qu'il ne vaut pas grand'chose, qu'ils renoncent à une entreprise inutile. Ils sont déjà convaincus.

S'il en est parmi nos collègues qui ne sont pas satisfaits de leur travail, qui voudraient mieux l'adapter à leurs élèves, le rendre plus vivant, alors qu'ils étudient plus à fond ce problème, qu'ils se documentent et qu'ils essaient.

Un vœu pour terminer :

Que l'on ne recommence pas avec l'enseignement individualisé les erreurs commises avec d'autres méthodes nouvelles. Les autorités scolaires — Départements et inspecteurs — ont le devoir de surveiller et de contrôler son application, et d'apporter à ceux qui entreprennent cette tâche le secours effectif dont ils ont besoin : leur compréhension, leur sympathie, leur appui, les moyens matériels d'entreprendre pour pouvoir réussir.

De plus en plus impérieux se fait sentir le besoin de classes et d'écoles expérimentales où s'élaborera, dans les conditions de sécurité et de collaboration nécessaires, la pédagogie pratique de demain.

ROBERT DOTRENS.
