

# La personnalisation des apprentissages

Agir face à l'hétérogénéité,  
à l'école et au collège



**PÉDAGOGIES** | outils |

**Sylvain Connac**

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

**esf**  
EDITEUR



Sylvain Connac

# La personnalisation des apprentissages

Agir face à l'hétérogénéité,  
à l'école et au collège

Préface de Richard Étienne



Composition : Myriam Dutheil

© 2012 ESF éditeur  
SAS Cognitia  
20, rue d'Athènes  
75009 Paris

3<sup>e</sup> édition 2017  
[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)



ISBN 978-2-7101-3262-2  
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

**L**a collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

**Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.**

\*

\* \*

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »  
en fin d'ouvrage et sur le site [www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)*

À Benoît Guerrée,

*en souvenir de son immense ferveur pour une école plus juste, humaine et émancipatrice.*

*Le fond de cet ouvrage n'aurait jamais pu être construit sans de multiples rencontres, bibliographiques ou personnelles. En pédagogie, nous ne faisons qu'éclairer et actualiser des actions modestes, qui ont su profiter à de nombreux enfants ou jeunes. Que ces pionniers trouvent ici mes remerciements. Dans quelques années, quand sera établie la nécessité d'organiser l'école pour chacun de ses élèves, leur travail prendra tout son sens.*

*Des remerciements particuliers pour mes collègues de l'Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique (ISFEC) Saint-Joseph de Montpellier, qui m'ont accordé de véritables moyens pour poursuivre mes cheminements pédagogiques.*

*Des félicitations chaleureuses aux relecteurs de cet écrit. Ils ont su améliorer grandement l'accessibilité de certaines des idées présentées : Marie-Noëlle Barillot, Pierre Cieutat, Chantal Jehin et Mireille Laporte-Davin.*

*Et bien évidemment, de tendres pensées pour mon épouse Nathalie et notre fille Orlane, qui ont dû composer avec les nécessaires sacrifices liés à la conduite d'un tel projet.*

### **Pour échanger autour de la personnalisation des apprentissages**

Après la lecture de cet ouvrage, certaines réflexions pédagogiques et constructions de dispositifs seront à poursuivre et adapter à chacun de nos contextes d'enseignement.

Je vous propose de continuer les échanges à travers la liste de discussions numérique [Personnalisationdesapprentissages].

Nous tenterons de construire un espace de parole protégé et serein. Questions, réflexions et témoignages seront toujours les bienvenus, le principe étant qu'à plusieurs, on dépasse plus facilement les obstacles qu'on rencontre.

Pour rejoindre cette liste de discussions :

<http://fr.groups.yahoo.com/group/personnalisationdesapprentissages>

# Table des matières

<b>Préface : La personnalisation ne menace pas la pédagogie, elle est à son origine ! .....</b>	<b>7</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>11</b>
Les concepts de la personnalisation .....	13
Liens et tensions entre différenciation pédagogique et personnalisation des apprentissages.....	20
Caractéristiques de la personnalisation des apprentissages.....	23
Présentation de l'ouvrage .....	24
Les « pédagotests » .....	27
Les « Q-sorts ».....	29
<b>1. La dimension didactique dans la personnalisation .....</b>	<b>33</b>
Pédagotest : quelle conception de l'acte d'apprendre avez-vous ? .....	34
Qu'est-ce qu'apprendre ? À quels mécanismes répond l'acte d'apprendre ?.....	39
Les concepts de la pédagogie .....	48
Étude de situations éducatives .....	62
<b>2. La part d'individualisation dans la personnalisation .....</b>	<b>67</b>
Pédagotest : quelle conception de l'individualisation des apprentissages avez-vous ? .....	68
Les concepts de l'individualisation .....	73
Le plan de travail : un outil d'individualisation personnalisante.....	76
Pour un apprentissage d'une gestion autonome des conflits ...	87

<b>3. L'organisation de la coopération entre élèves</b> .....	95
Pédagotest : quelle conception de la coopération avez-vous ? ..	97
Impacts éducatifs de la coopération sur les apprentissages ....	102
Étude de situations éducatives .....	122
<b>4. Les compétences et l'évaluation comme aides aux apprentissages.</b> .....	125
Pédagotest : quelle conception de l'évaluation avez-vous ? ....	126
Vers une évaluation éducative ? .....	131
L'approche par compétences. ....	142
Étude de situations éducatives .....	162
<b>5. Difficultés pour apprendre et déficit de motivation</b> .....	165
Pédagotest : quelle est votre principale explication de la difficulté scolaire ? .....	166
Être motivé, une locomotive pour apprendre .....	177
Répondre à la difficulté scolaire d'un élève .....	184
Étude de situations éducatives .....	200
<b>6. La construction de relations sereines et sécurées</b> .....	207
Pédagotest : quelle est votre conception de l'autorité en éducation ? .....	208
Libertés et sanctions : quels liens pour une autorité éducative ? .....	213
Étude de situations éducatives .....	228
<b>Conclusion : quelle formation pour les enseignants ?</b> .....	231
<b>Bibliographie</b> .....	241
<b>Glossaire-Index</b> .....	252

# Préface

## La personnalisation ne menace pas la pédagogie, elle est à son origine !

Les modes passent et emportent toujours avec elles le meilleur et le pire des réformes ou innovations dont se repaît la structure politico-administrative de l'Éducation nationale. Ainsi, le projet d'établissement a tenu le devant de la scène de 1990 à 2000. Nous avons profité de cette belle évidence pour essayer de la conjuguer avec le projet personnel de l'élève (Étienne, Baldy et Benedetto, 1992), qui annonçait une prise en compte des différences entre les adolescents, non seulement sur le plan trop négligé de l'orientation mais aussi sur ceux des apprentissages et de la citoyenneté.

Que reste-t-il aujourd'hui de ce bel élan de la dernière décennie du xx<sup>e</sup> siècle ? Le projet d'établissement a cédé la place au management puis à la gouvernance, et la personnalisation s'est étiolée dans le suivi individualisé des élèves de la maternelle à l'université. Pourquoi commençons-nous par opposer si fortement individualisation et personnalisation dans le cadre de l'éducation et de la formation ?

Nous l'avons écrit, et nous le répétons, Sylvain Connac l'établit avec force détails dans ce livre : l'élève est une personne. Ce mot, emprunté à l'étrusque, désignait à l'origine le masque du comédien. La métaphore veut donc qu'il joue son rôle dans la pièce, mais qu'il avance masqué, avec une protection de son intimité, et un effet de porte-voix que connaissent bien les amateurs de travail antique. Il est respectable et doit être respecté comme être humain, avant toute chose. Et notre autorité n'est, au sens étymologique, que la mesure de notre capacité à le faire grandir, à l'autoriser à devenir un auteur de sa vie, comme le souligne Jacques Ardoino. Mais un auteur conscient de vivre dans un monde social, où il n'est pas le seul auteur !

Pourquoi aller à l'encontre de celles et ceux qui le désignent encore comme un *enfant*, c'est-à-dire un être privé de parole, dans tous les sens du terme, et d'autres qui n'en font qu'un *élève*, une plante qui a besoin d'être tutorée ? Donner priorité à la « personne » qu'est l'élève consiste à lui reconnaître d'abord tous ses droits et les obligations qui en découlent. Une fois obtenue cette reconnaissance, rien

n'empêche l'utilisation précise et ponctuelle de deux substantifs : l'enfance est bien cette longue période où les petits humains doivent être protégés et éduqués. L'école y joue un rôle important mais aussi la famille ou, soyons réaliste, la cellule parentale, puisque les modèles anciens ont vécu. Quant au nom d'« élève » auquel tiennent tant de professeurs, expliquons pourquoi il a connu une concurrence qui a entraîné tant de polémiques.

Les premiers procès instruits contre les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) le furent au motif d'un vocabulaire jargonnant qui appelait le ballon « référentiel bondissant » et l'élève un « apprenant ». Finalement, il n'y a rien de gênant à parler d'élève puisqu'il s'agit d'un statut et qu'il est tout aussi provisoire que situé. Mais rien de choquant non plus à mettre l'accent sur l'activité réelle demandée à l'élève : il n'est plus convié à seulement écouter jusqu'au moment où un contrôle hebdomadaire, mensuel ou trimestriel permettra de le noter puis, éventuellement, de le classer, ou, pire, de le ranger. C'est une évidence que si l'enseignant est là pour enseigner, l'élève est là pour apprendre mais qu'il sera évalué sur son savoir. La conclusion provisoire de la polémique est que peu importe qu'on les appelle des élèves, « *pourvu qu'ils apprennent* », comme titrait un bel ouvrage publié par l'IUFM de l'académie de Créteil (Davisse et Rochex, 1998).

Plus sérieux est le reproche avancé sur la dérive de la différenciation qui préluda à l'individualisation : ce mouvement menaçait la pédagogie en isolant de plus en plus les élèves dans des tâches individuelles qui les privaient des bienfaits des interactions sociales. Toutes les recherches montrent qu'on n'apprend jamais seul et que la tentation d'un enseignement individualisé se heurte à un double obstacle : le premier réside dans l'impossibilité (heureuse) de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage d'une personne et le second dans les effets bénéfiques d'une démarche impliquant des équipes d'élèves dans des tâches collectives, comme l'attestent l'itinéraire des pédagogies de groupe et les outils pour travailler en groupe publiés par Philippe Meirieu (Chronique sociale, 1984).

Autrement dit, et c'est un des premiers acquis de ce livre, la relation de coopération (nous séparons intentionnellement le préfixe du radical) est garante d'un apprentissage optimal pour les élèves, tant sur le plan personnel que sur celui de la classe et de l'école ou de l'établissement, comme bien des pédagogues et des psychologues l'ont établi. Mais, malgré la sympathie qu'elle suscite, la pédagogie coopérative n'est pas devenue la pratique générale de notre système éducatif. Elle ne l'est d'ailleurs nulle part au monde.

Dès lors, pourquoi consacrer un ouvrage à la personnalisation et une préface autour de sa contribution à la pédagogie dans une collection du même nom ? Il s'agit de rappeler que la tâche éducative s'est complexifiée sous les effets d'une évolution de société qui consacre un quart de l'existence à la formation

initiale et le reste à celle qu'on désigne « tout au long de la vie ». Les enjeux politiques et économiques en matière d'éducation se sont développés avec la démocratisation de l'enseignement, brocardée sous les qualificatifs de « massification » ou de « démographisation ». Depuis les années trente, l'éducation a remplacé l'instruction et ce changement s'est accompagné des différents maux de l'école : la violence a suscité l'introduction de médiateurs, voire une réflexion sur la nature de l'autorité, l'évaluation a déclenché la guerre des notes, avec des partisans aussi acharnés que ses adversaires sont résolus, la démotivation de certains élèves est apparue sous la forme paroxystique du décrochage ou, plus silencieuse, de l'ennui et du désintéret, l'individualisme a mis en danger le « vivre ensemble » sur lequel repose toute société démocratique, et enfin « *l'indifférence aux différences* » (*L'école conservatrice*, Bourdieu, 1966), « *l'école des vaincus* » (*L'école des chances*, Dubet, 2004) ont entraîné la réponse de l'éducation prioritaire. Bref, la perte de sens (de direction, de signification et de plaisir) menace l'école dans son développement, et la personne de l'élève dans sa classe, dans son école, collège ou lycée est invitée à faire des synthèses impossibles.

Seul le choix de l'éduquer personnellement, donc dans un collectif réglé et coopératif, permet d'envisager son développement harmonieux et respecte sa liberté de choix. C'est une tâche éminemment pédagogique qui est proposée ici par Sylvain Connac, qui a construit dans ses travaux et avec diverses équipes un savoir professionnel de pédagogue. Clin d'œil ironique, il commence par la dimension didactique dans la personnalisation : le projet de Comenius était de « *tout enseigner à tous* ». La nouveauté vient de ce que ce pronom dit indéfini se décline doublement en privilégiant le groupe, sans lequel il ne peut y avoir d'apprentissage réellement constructiviste, et en visant aussi la personne de l'élève, de chaque élève. Autrement dit, la pédagogie, contrairement à certaines interprétations du fameux triangle de Jean Houssaye, ne réside pas seulement dans la mission de l'enseignant qui consiste à entraîner l'élève vers le savoir. Elle se préoccupe bien davantage des élèves dans une classe certes, mais avec une équipe éducative au sein d'un établissement.

Enfin, se préoccuper comme ici de la personnalisation de l'enseignement et des apprentissages ne peut se concevoir sans une réflexion et des propositions sur la formation des personnes et des équipes impliquées dans le projet éducatif. Au moment où la France s'apprête à refonder la formation des enseignants, quelques principes énoncés ici respectent l'idée fondamentale selon laquelle la personnalisation est aussi valable pour les élèves que pour celles et ceux qui les accompagnent : faire du projet personnel le moteur de l'implication et le fondement d'un projet collectif, passer d'une évaluation-sanction à une évaluation qui participe à la formation et enfin, pour faire bref, mettre la relation éducative au

cœur des préoccupations de toutes celles et ceux qui croient à la priorité d'une éducation citoyenne, républicaine et démocratique.

Montpellier, le 12 juin 2012

Richard Étienne  
Professeur d'université émérite en sciences de l'éducation  
Université Paul Valéry

# Introduction

**D**ans l'exercice de leur profession, les enseignants des écoles primaires et des collèges sont confrontés à une nouvelle donne : celle de composer de manière positive avec l'hétérogénéité de leurs classes. Qu'en est-il réellement ? Les analystes des enquêtes internationales en matière d'éducation précisent que de nombreux pays, dont la France, sont reconnus pour leur incapacité actuelle à faire face à un double défi : réduire la part importante d'élèves qui rencontrent des difficultés à l'école, voire s'y trouvent en échec, et, avec une égale importance, tenter d'accroître le nombre de ceux qui réussissent. En somme, c'est le grand écart qu'il est demandé de faire aux enseignants, tout du moins avec une logique ordinaire dans laquelle les élèves suivent tous un même rythme.

C'est cette idée que nous allons creuser à travers cet ouvrage, à savoir détailler les formes pédagogiques qui permettent de faire travailler, dans un même espace, tous les élèves d'une même classe, quel que soit leur profil, et avec l'intention première d'élever le niveau moyen des apprentissages, sous-entendu de chacun, donc de l'ensemble. C'est dans cette logique que nous allons entrer dans le champ de la personnalisation des apprentissages.

Rares sont les enseignants qui ne se retrouvent pas derrière un projet qui tendrait à donner de la valeur aux différences entre élèves. Rares également sont ceux qui parviennent effectivement à construire et faire vivre un dispositif de classe le permettant. C'est une question de culture scolaire, mais aussi de formation professionnelle. Les savoirs didactiques et pédagogiques sont à ce jour présents pour éviter d'avoir à tout inventer. Les pédagogues de l'Éducation nouvelle et les travaux des différentes sciences de l'apprentissage y sont pour beaucoup. Mais malheureusement, maîtriser ces savoirs ne suffit pas pour devenir un enseignant efficace. Car l'effet élastique guette...

L'effet élastique, c'est ce phénomène qui voit des enseignants se lancer dans des aventures pédagogiques valeureuses et ambitieuses, mais peut-être un peu trop au regard de leurs maîtrises et capacités professionnelles. Leurs intentions les poussent à ouvrir un certain nombre d'espaces de liberté dans leurs classes, en espérant que les élèves s'en emparent de manière positive. Mais cela se traduit parfois par le contraire, à savoir beaucoup de bruit, de conflits, de pagaille, en somme l'établissement d'un climat de travail néfaste aux apprentissages. Lorsque

ces enseignants parviennent à reprendre la main sur ces dérives, ce qui n'est pas toujours le cas, on observe qu'ils en reviennent à des pratiques pédagogiques antérieures à celles référées à leurs débuts. L'élastique, trop tendu, les a violemment attirés vers l'arrière et les conduit à ne plus se faire séduire par les affres de la pédagogie et de la bienveillance.

Faire le pari de l'éducation est certes une aventure incertaine, mais elle ne nécessite nullement d'être vécue comme une épreuve douloureuse. Lutter contre l'effet élastique, c'est donc se donner les moyens d'oser une pédagogie de l'apprentissage tout en évitant de se mettre en danger. Lutter contre l'effet élastique passe donc par le gué d'une formation à l'anticipation, afin que ses innovations personnelles soient balisées par des repères et des expériences sur lesquels il devient possible de s'appuyer.

Les sept objectifs de cet ouvrage sont :

- présenter une approche pédagogique en mesure d'apporter des réponses à l'hétérogénéité des classes ;
- s'intéresser, au sein d'un même groupe, autant aux élèves qui rencontrent une difficulté qu'à ceux qui peuvent aller plus loin ;
- équilibrer les situations de travail collectives et individuelles ;
- clarifier la plupart des concepts en jeu pour faciliter la communication professionnelle des enseignants ;
- proposer des organisations du travail précises et émaillées d'exemples ;
- mettre à disposition des enseignants des outils d'autoformation et de co-formation ;
- s'adresser aux enseignants d'école primaire et de collège.

*« Disons-le d'emblée, la plupart des problèmes identifiés par cet exercice de comparaison à grande échelle pointe un même ensemble de causes : l'élitisme républicain de notre école, sa culture du classement et de l'élimination précoce, sa tolérance aux inégalités et à leurs reproductions. Sous la carrosserie égalitaire de notre République, c'est une forme d'aristocratie inavouée qui fait tourner le moteur. En dépit des politiques de démocratisation entreprises ces dernières décennies (mais souvent inachevées), l'école française est en effet trop et trop tôt sélective. Elle demeure au XXI<sup>e</sup> siècle otage des idées qui l'ont vue naître à la fin du XIX<sup>e</sup> : distinguer une petite élite sans se soucier d'élever significativement le niveau des autres. Pour certains, peu nombreux, la méritocratie scolaire est une course aux meilleures positions ; pour d'autres, très nombreux, elle se traduit par une relégation rapide et désormais particulièrement coûteuse sur le marché du travail.*

*Les résultats sont là, et ils ne sont pas brillants : la France, qui a longtemps cru disposer de la meilleure école du monde, fait figure de mauvaise élève dans sa catégorie, celle des pays riches et développés. Non seulement, elle compte un taux très élevé de jeunes en échec, mais elle ne parvient pas à fournir des élites assez étoffées pour répondre aux*

*besoins de la nouvelle donne économique. En somme, elle n'est ni juste ni efficace. Pire : dans cette affaire, comme souvent, l'école est à l'image de la société qui l'entoure, une société qui se pense plus juste et plus égalitaire que beaucoup d'autres alors qu'elle est restée, en pratique, élitiste et inégalitaire<sup>1</sup>. »*

*« Deux choses, ou plutôt trois sont à retenir.*

*D'une part, un bilan sans complaisance de la loi d'orientation de 1989 mettant l'accent sur le fait que les objectifs fixés n'avaient pas été atteints et que le système éducatif français connaissait, depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, une "panne" extrêmement dommageable, difficilement explicable sans remettre en cause un certain nombre d'aspects de cette loi ou plus précisément de son application.*

*D'autre part, l'affirmation que rien ne justifierait, bien au contraire, le renoncement aux grands objectifs de 1989, c'est-à-dire la réduction des sorties de l'école sans qualification et la volonté d'amener l'essentiel d'une génération, au moins les trois quarts, au baccalauréat.*

*Le Haut Conseil ajoutait deux choses : la nécessité de redéfinir l'échec "lourd" en prenant en compte l'ensemble des sorties sans diplôme et/ou sans qualification, c'est-à-dire près de 20 % d'une génération, alors que les seules sorties sans qualification ne représentent que 8 %, et la nécessité de fixer des objectifs de réussite pour l'enseignement supérieur, au moins 50 % d'une génération diplômée à ce niveau<sup>2</sup>. »*

## Les concepts de la personnalisation

Individualiser, et personnaliser – à moindre mesure parce que bien moins utilisé – sont deux concepts pédagogiques dits « à contours flous ». Nombreux sont les textes et les auteurs qui s'en emparent et les emploient avec une acception très précise, mais rares sont les définitions qui permettent de les caractériser finement. « *Les concepts de personnalisation, d'individualisation et de diversification s'emploient souvent indifféremment pour justifier tout type d'enseignement prenant en compte la spécificité de chaque élève<sup>3</sup>.* » Pourtant, dans une classe, personnaliser n'est pas individualiser, c'est-à-dire que, pour l'élève, cela correspond à des organisations de son quotidien scolaire différentes, voire parfois contraires. Si l'on souhaite pouvoir utiliser de manière précise ces deux termes et surtout y adjoindre des pédagogies cohérentes, le travail de distinction conceptuelle ne peut être écarté.

Prenons pour postulat que le processus de personnalisation est à l'individualisation ce que la personne est à l'individu. Il convient donc d'en proposer des définitions conceptuelles.

**Individu** se définit par l'étymologie comme ce qui constitue un corps indivisible, sous peine de perdre les propriétés qui constituent son unicité. L'individu, c'est

1. BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2009, p. 10. (Consulter la bibliographie pour le référencement entier.)

2. FORESTIER C., THÉLOT C., 2007, p. 36.

3. LONGHI G., 2009, p. 459.

l'ensemble qui fait un. Il s'applique à tout être formant une unité reconnaissable. L'individu est donc la plus petite unité d'un ensemble. Ce serait la raison pour laquelle un « individu » serait trivialement utilisé pour désigner quelqu'un avec qui on ne souhaite pas établir de relation (« un triste individu ») ou sans relations connues (« un individu lambda »).

**Personne** vient du latin *persona* signifiant « masque de théâtre ». D'où « personnage ». À ce niveau, la personne correspond donc à la manifestation de l'individu dans la société. En même temps, ce mot identifiait une identité juridique, acception encore valable de nos jours. Avec la personne est mise en avant la part humaine de l'individu. En ce sens, Louis Not<sup>4</sup> explique clairement que la personne est un être « unique » (critère d'unicité), sous-entendu original. Elle est en même temps « une » (critère d'unité), c'est-à-dire une totalité unifiée. Il ajoute immédiatement après la dimension d'ouverture à autrui. La personne est un être en relation, ce qui fonde la socialité humaine. En somme, ce qu'il désigne comme personne, c'est l'homme (et la femme) parmi les hommes et l'homme pour lui-même. Intervient donc en plus la dimension politique de l'homme, introduite par Aristote : « *L'homme est par nature un animal politique. Celui qui est sans cité, naturellement et non par suite des circonstances, est ou un être dégradé ou au-dessus de l'humanité. Il est comparable à l'homme traité ignominieusement par Homère de : sans famille, sans loi, sans foyer, car, en même temps que naturellement apatride, il est aussi un brandon de discorde, et on peut le comparer à une pièce isolée au jeu de trictrac. Mais que l'homme soit un animal politique à un plus haut degré qu'une abeille quelconque ou tout autre animal vivant à l'état grégaire, cela est évident. La nature, en effet, selon nous, ne fait rien en vain ; et l'homme seul de tous les animaux, possède la parole. Or, tandis que la voix ne sert qu'à indiquer la joie et la peine, et appartient aux animaux également, le discours sert à exprimer l'utile et le nuisible, et, par suite aussi, le juste et l'injuste ; car c'est le caractère propre à l'homme par rapport aux autres animaux, d'être le seul à avoir le sentiment du bien et du mal, du juste et de l'injuste, et des autres notions morales, et c'est la communauté de ces sentiments qui engendre famille et cité*<sup>5</sup>. » La personne se présente donc comme une entité complexe, reliée à une trame relationnelle la constituant.

Le personnalisme n'est pas une théorie philosophique, c'est avant tout un mouvement d'intellectuels. Il définit la personne sous trois angles :

- « *la personne est libre et créatrice*<sup>6</sup> ». Elle prend le monde comme problème et le construit comme destin. La personne se choisit en posant des actes, en affirmant son « moi-je » ;
- la personne est en communion avec une autre. Dans la relation, elle est capable de dire « nous » tout en considérant l'autre comme différent. Elle reconnaît le

---

4. MOUNIER E., 1949, p. 4.

5. ARISTOTE, *La Politique*, traduction de Jean Tricot.

6. MOUNIER É., 1949, p. 4.

schéma relationnel comme tripartite : imitation – opposition – collaboration. Il s'agit de vouloir que l'autre existe afin qu'ensemble, on construise l'humanité ;

- la personne adhère à des valeurs qui la dépassent.

Pour le personnalisme, la personne ne peut donc s'exprimer qu'en fonction d'une communauté concrète. Il s'agit d'être avec. L'essence n'existe pas : c'est la « com-essence » qui favorise l'épanouissement spirituel<sup>7</sup>. L'homme en soi ne peut pas vivre : il doit être l'homme-monde, car l'homme est dans le monde comme le monde est dans l'homme. Le personnalisme affirme que l'homme est riche de par ses relations. Cependant, celles-ci se doivent de conquérir des valeurs spirituelles, comportant des exigences de gratuité, de courage, d'ouverture et de don de soi. L'attitude personnaliste est d'abord mouvement : elle est « une » et « avec ». Elle se trouve puis se cherche à nouveau dans un esprit pluraliste et par l'affrontement.

Si l'homme est, par nature, grégaire, la personne est ce qui pousse l'individu à se tourner vers le monde, en particulier vers ses congénères. Elle devient donc la synthèse concrète du particulier et de l'universel, son potentiel de communication étant ce qui la distingue fondamentalement de l'individu. Lorsque l'individu est considéré comme un être vivant qui échange, doué de capacités relationnelles avec d'autres, il devient une personne, tout du moins de manière conceptuelle. *« L'individu sauvegarde son unité essentielle par un mouvement de rupture avec les autres et de fermeture sur soi. La personne, au contraire, est ouverture et relations. L'individu ne se réalise que dans le JE ; la personne se réalise aussi bien dans le JE que dans le NOUS<sup>8</sup>. »* D'ailleurs, d'un point de vue juridique, la personne est un individu reconnu responsable de ses actes.

### Les concepts d'individu et de personne



Individu et personne ne sont donc pas antonymes. L'affirmer tendrait à couper la personne de ses racines, c'est-à-dire ce qui la détermine en tant que différente. On touche ici à la notion d'ipséité (Paturet, 1995), qui fait que deux individus identiques (par exemple, de vrais jumeaux) se considèrent comme différents et avec leur existence propre. Au contraire, l'individu fait partie de la personne qui peut

7. Ne pas confondre « spiritualité » qui implique une connotation de caractère religieux et « spiri-tualisme » qui considère l'existence de l'esprit, privilège exclusif de l'homme. Ne pas confondre non plus l'épanouissement spirituel avec la notion de bonheur.

8. Not L., 1988, p. 17.

alors activer sa dimension sociale et s'ouvrir à son environnement. « *La personne ne croît qu'en se purifiant incessamment de l'individu qui est en elle. Elle n'y parvient pas à force d'attention sur soi, mais en se faisant disponible, et par là plus transparente à elle-même et à autrui*<sup>9</sup>. »

En s'appuyant sur cette distinction conceptuelle, apparaissent toutes les conséquences pédagogiques et didactiques qui considèrent les élèves comme des personnes plus que comme des individus. En ce sens, l'éducation comprend non seulement une dimension intellectuelle mais aussi une dimension sensorielle. L'élève gagne à devenir une « *tête bien faite*<sup>10</sup> », mais également un cœur qui interagit avec son entourage. Intéressons-nous alors aux processus connexes : l'individualisation et la personnalisation.

**Individualiser les apprentissages**, c'est prendre en considération une personne de manière particulière, en visant sa réussite scolaire par le biais d'un enseignement non massifié. Organiser une réponse appropriée aux besoins singuliers de quelqu'un<sup>11</sup>. Adapter sa pratique d'enseignement aux caractéristiques des individus<sup>12</sup>. L'individualisation en pédagogie s'adresse essentiellement aux élèves rencontrant des difficultés, très rarement ceux qui sont capables d'aller plus loin que les objectifs fixés. Elle prend alors la forme d'un encadrement resserré, assuré par les enseignants auprès d'élèves sélectionnés sur leurs manques. C'est la raison principale qui fait que les établissements d'élite méconnaissent l'individualisation et fonctionnent exclusivement sur un modèle d'uniformisation des enseignements.

« *En pédagogie Freinet, le travail individualisé est pratiqué quand l'enfant utilise des outils qui lui permettent de travailler seul pour mener à bien un travail qu'il a inscrit à son plan de travail. Il peut mener à bien ce travail grâce à des fichiers préparés (voir, entre autres, les catalogues PEMF et Odilon) et dont les fiches servent à toute la classe. Au cours de ce temps de travail individualisé, tous les enfants ne mènent pas la même activité*<sup>13</sup>. » Le travail individualisé utilise les procédés mis au point par Helen Parkhurst (plan Dalton) et Carleton Washburne (système de Winnetka) aux États-Unis, Robert Dottrens en Suisse, le mouvement Freinet en France, sous la forme de fichiers de travail autonome avec possibilité d'autocorrection (les bandes enseignantes en sont un exemple). Il se distingue du travail individuel qui correspond à des tâches identiques effectuées par chaque élève au terme d'une leçon commune (Gillig, 1996). C'est donc par l'intermédiaire de l'Éducation nouvelle que l'individualisation des apprentissages s'est progres-

---

9. MOUNIER É., 1949, p. 32.

10. MORIN E., 1999.

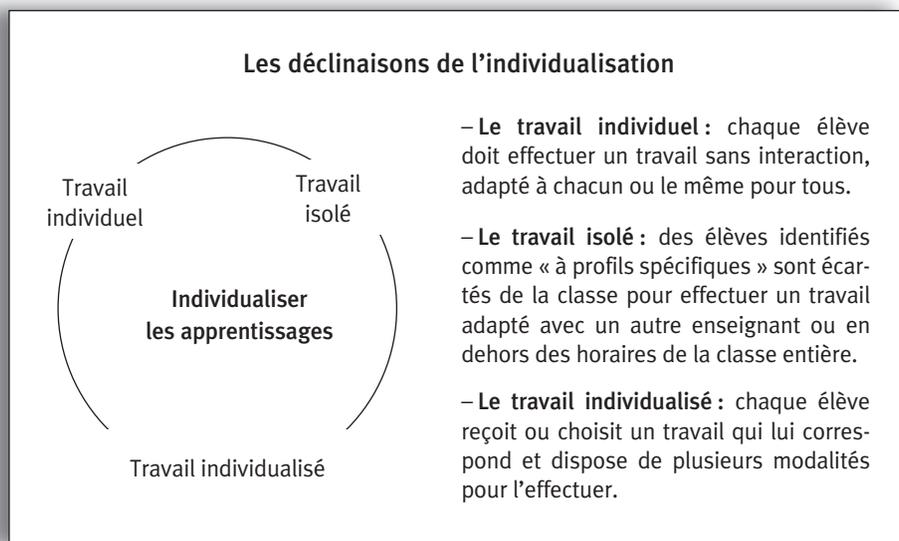
11. LONGHI G., 2009, p. 295.

12. LESELBAUM N., 1981, p. 522.

13. BERTELOOT M., « Le travail individualisé », *Le Nouvel Éducateur*, n° 12, octobre 1989, supplément n° 20.

sivement développée en direction de tous les élèves, et dans une autre intention que celle d'en écarter certains en raison de difficultés spécifiques.

L'individualisation des apprentissages peut donc être définie comme l'ensemble des organisations pédagogiques qui confient un travail particulier à chaque élève. Elle peut se décliner de trois façons.



Or, il apparaît que « *le travail individualisé n'a de sens que s'il est intégré à la vie sociale coopérative*<sup>14</sup> ». Ce postulat permet d'envisager la personnalisation des apprentissages.

**Personnaliser les apprentissages**, c'est « *apprendre pour soi et pour les autres, apprendre par soi et avec les autres*<sup>15</sup> ». C'est prendre en considération les caractéristiques de chaque personne en évitant de fonctionner sur le mode de la fragmentation des supports et des savoirs.

Au-delà du monde de l'éducation, la personnalisation vise à exister davantage que ne le ferait un simple individu. Deux dimensions interviennent avec elle : la signification de soi-même et l'impact de son être sur son espace social. L'activité de personnalisation correspond donc à un acte de changement. « *Ce qui est visé par cette notion de personnalisation, c'est précisément la recherche des processus par lesquels adviennent de nouveaux possibles. Le neuf vient au monde*<sup>16</sup>. »

14. FREINET C., BERTELOOT M., 1966, p. 4.

15. PERETTI A. (de), in LE GAL J., MATHIEU A., 1991, p. 76.

16. CURIE J., 2000, p. 94.

La personnalisation se trouve à l'équilibre entre un processus de socialisation qui pourrait dépersonnaliser et un autre d'individualisation qui risquerait d'isoler. « *La personnalisation vise la maîtrise des objets, de soi et d'autrui. Elle crée des valeurs et tend, par un effort critique, à dépasser les aliénations et les impuissances, à objectiver les dépendances et les conflits*<sup>17</sup>. » Les actions de personnalisation s'inscrivent donc dans les rapports à autrui. Selon l'expression de H. Wallon, l'*alter* n'est pas tout l'autre, car il y a aussi les autres<sup>18</sup>. Avec la personnalisation, l'*alter* joue un rôle d'intermédiaire, une charnière entre le monde intérieur et le monde concret de l'entourage. Ces contacts et ces confrontations permettent à la personne de découvrir son « *identité personnelle et sociale. Peu à peu, il en vient à s'éprouver comme lieu de diverses possibilités*<sup>19</sup> ».

Pour R. Étienne, « *développer une aide individualisée pour quelques élèves revient à les stigmatiser et à culpabiliser les familles sans effet réel sur le système. [...] Individualiser l'enseignement dans l'éducation prioritaire revient à isoler élèves et familles, à leur faire porter la responsabilité de l'échec*<sup>20</sup> ». Plus loin, il explique que personnaliser serait « *inclure élèves et familles dans une action collective et pédagogique, action réalisée sous forme de projets et disposant de moyens pour évaluer* ». On trouverait donc entre **individualiser** et **personnaliser** la différence entre le **singulier** et le **particulier**, le singulier étant ce qui correspond à un individu, le particulier s'attachant à une catégorie, une spécificité, pouvant être partagée par plusieurs.

**L'individualisation**, lorsqu'elle s'attache au travail de toute une classe, par l'enseignant de la classe, ne s'oppose pas à **personnalisation** mais à **uniformisation**. Si personnaliser les apprentissages, c'est reconnaître le particulier de chaque élève, cela s'appuie sur une forme de l'individualisation, couplée à une ouverture sociale du savoir.

On obtient donc la définition suivante : la personnalisation des apprentissages correspond à l'ensemble des organisations pédagogiques qui considèrent l'élève comme une personne, c'est-à-dire qui reconnaissent à la fois sa dimension d'individu et le caractère politique de sa condition humaine. Personnaliser les apprentissages consiste donc à articuler de manière équilibrée trois approches pédagogiques.

---

17. DORON R., PAROT F., 1991, p. 534.

18. WALLON H., 1963, p. 87-97.

19. BAUBION-BROYE A., HAJJAR V., 1998, p. 36.

20. ÉTIENNE R., « Individualisation ou personnalisation », *XYZep*, n° 23, mai 2006, p. 6. ÉTIENNE R., BALDY A., BALDY R., BENEDETTO P., 1992.

**Coopération** : ensemble des situations d'échanges où des personnes ont la possibilité de produire ou d'apprendre en s'aidant mutuellement ou en s'entraïdant. La coopération regroupe les situations d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe. Elle défend les valeurs humanistes de la solidarité, de la reconnaissance des efforts, de la valorisation des progrès, de l'échange et du partage.

✓ Voir pages 44, 95-124, 153

## D

**Didactique** : discipline de recherche se centrant sur un contenu scolaire précis (par une prise en compte de la spécificité de ses savoirs) et s'appuyant sur les théories sociocognitivistes de l'apprentissage (le savoir s'acquiert par l'intermédiaire d'une remise en question des représentations, notamment *via* les interactions sociales entre pairs).

✓ Voir pages 19, 33-66

**Difficulté scolaire** : une difficulté scolaire apparaît lorsque, suite à une proposition didactique ordinaire, un élève n'est toujours pas parvenu à entrer dans l'apprentissage. Il y a échec lorsque l'élève refuse tout effort pour tenter de progresser, lorsqu'il se considère comme incapable de réussir et baisse les bras. À terme, une succession de difficultés peut générer du décrochage qui, répété, induit le plus souvent de l'échec et de l'abandon.

✓ Voir pages 166-171, 184, 204

## E

**Éduquer** : processus visant à s'approprier les codes, valeurs et savoirs de sa culture d'appartenance, se déclinant en trois actes : élever, enseigner, former. Les produits de l'éducation sont les apprentissages.

✓ Voir pages 49, 50

**Enseigner** : permettre à des élèves d'apprendre ce qui est fixé dans le cadre d'un programme et d'une institution déterminés.

✓ Voir pages 48, 49, 55

**Évaluation** : ensemble des pratiques pédagogiques qui tentent de mesurer l'écart entre ce qui est attendu (un objectif, une compétence, une connaissance, une technique...) et ce qui est effectivement acquis par un apprenant.

✓ Voir pages 59, 60, 61, 65, 125-164, 235

**Évaluation éducative** : ensemble de dispositifs qui permet à l'élève, à ses parents et à ses enseignants de lier de manière systématique évaluation et

apprentissage. Quatre repères la déterminent : reconnaissance (identifier ce que chaque élève maîtrise déjà, de manière précise, neutre et complexe), responsabilisation (proposer l'emploi, à l'initiative des élèves, de plusieurs supports d'évaluation), valorisation (lorsque l'évaluation est réussie par un élève, qu'elle prenne un caractère sommatif et lui permette de disposer d'un statut de personne ressource dans la classe), soutien (lorsque l'évaluation n'est pas encore réussie, qu'elle prenne un caractère formatif).

✓ Voir pages 131, 140, 141

## I

**Individualisation des apprentissages :** ensemble des organisations pédagogiques qui confient un travail à chaque élève. Elle peut se décliner de trois façons : le travail individuel (chaque élève doit effectuer un travail sans interaction, adapté à chacun ou le même pour tous) ; le travail isolé (des élèves identifiés comme à profils spécifiques sont écartés de la classe pour effectuer un travail adapté avec un autre enseignant ou en dehors des horaires de la classe entière) ; le travail individualisé (chaque élève reçoit ou choisit un travail qui lui correspond et dispose de plusieurs modalités pour l'effectuer). Le travail individualisé n'a de sens que s'il est intégré à la vie sociale coopérative.

✓ Voir pages 17, 68, 92

## L

**Liberté :** pouvoir d'agir indépendamment non seulement des contraintes extérieures, mais de toute détermination intérieure. La liberté d'un élève correspond à un droit dévolu par ses enseignants, en lien direct avec des obligations, lui permettant d'investir un certain nombre d'espaces d'autonomie où il devient l'ingénieur de ses comportements, sur la base du recours à sa volonté et aux prises d'initiative.

✓ Voir pages 74, 75, 172, 173, 213

## M

**Motivation :** force qui pousse la personne à vouloir quelque chose de manière intense et volontaire. À l'école ou au collège, la motivation correspond à l'élan dont dispose un enfant ou un jeune pour s'approprier les savoirs scolaires. Une motivation est autodéterminée quand la personne a le sentiment d'être à l'origine de ce qu'elle fait, entre dans l'activité spontanément et par choix, de manière autonome. La motivation est non autodéterminée quand l'activité est réalisée sans