



**HAL**  
open science

# Gérer individuellement et collectivement les situations d'enseignement-apprentissage : le choix de s'interroger

Jean-Claude Regnier

► **To cite this version:**

Jean-Claude Regnier. Gérer individuellement et collectivement les situations d'enseignement-apprentissage : le choix de s'interroger. 3ème Salon des Apprentissages Individualisés et Personnalisés 3ème Salon des Apprentissages Individualisés et Personnalisés, Nov 1991, Nantes, France. halshs-00408423

**HAL Id: halshs-00408423**

**<https://shs.hal.science/halshs-00408423>**

Submitted on 30 Jul 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Gérer individuellement et collectivement les situations d'enseignement-apprentissage : le choix de s'interroger

Jean-Claude Régnier

Université Lyon2

Ainsi en premier lieu, il nous semble que la référence à l'individu devrait nous inciter à nous poser cette question :

## 1 - à quel individualisme faisons-nous référence ?

L'individuation n'est pas le fait unique d'une pratique pédagogique moderne telle que la pédagogie "Freinet" par exemple. Il semble que l'environnement économique, social et culturel dans lequel nous baignons, exalte de multiples façons cette démarche d'individuation dont les media se font largement l'écho..

L'interrogation est pour nous importante, car il s'agit de savoir dans quelle mesure cet environnement conditionne notre discours sur l'individu et influence nos pratiques. Ce conditionnement peut être perçu au travers soit d'une attitude de conformité soit d'une attitude d'opposition systématique.

- ✓ Lorsqu'un magasin de vêtements s'adresse "individuellement" par courrier à ses clients en lui proposant un costume "personnalisé"...
- ✓ Lorsqu'une banque invite ses clients à venir étudier leur situation "personnelle" afin de leur offrir des conditions "personnalisées" pour un crédit...
- ✓ Lorsqu'une entreprise développe dans son système de rémunération, l'attribution "individuelle" de primes...
- ✓ Lorsqu'une conception communément répandue accrédite l'idée selon laquelle l'individu doit se suffire à lui-même et ne doit accepter ni contraintes ni limitation autre que lui-même...
- ✓ Lorsque des parents développent l'idée auprès de leurs enfants que compte tenu des difficultés économiques actuelles il importe avant tout de travailler pour soi afin de parvenir au bon endroit avant les autres...
- ✓ Lorsque toute une société s'appuie sur des acteurs recrutés par des concours hautement élitistes et sélectifs...

... peut-on penser que ces points de vue relèvent de la même conception individualiste que celle à laquelle nous faisons référence quand nous affirmons reconnaître l'enfant ou l'adolescent, apprenant, comme une personne à part entière, un individu ayant une histoire

personnelle, des goûts, des habitudes, des désirs, des aspirations, des motivations, des rythmes propres?

Seul, nous ne saurions répondre actuellement à cette question plus complexe qu'elle n'y paraît. Toutefois il nous semble que l'on puisse dégager une orientation générale expliquant partiellement notre adhésion à ce courant pédagogique.

L'individu n'est pas conçu dans la perspective d'une totale autosuffisance qui le rendrait indépendant d'Autrui. Nous admettons l'existence d'une pluralité d'individus dont nous souhaitons tenir compte. Or à des degrés divers de liberté et d'autonomie, cette pluralité implique des contacts et des échanges qui déterminent des limitations.

Ainsi l'individu se caractériserait:

- plutôt par une «capacité autonome d'affirmation et d'expression»<sup>1</sup> que comme un être humain «capable de se poser lui-même comme sa propre fin et comme source de toute valeur»<sup>2</sup>
- plutôt comme «potentiel d'individuation» que comme «monade sans porte ni fenêtre»<sup>3</sup>

Cette vision se prolonge dans l'intérêt que nous portons à la notion d'autonomie dans un sens relatif. L'autonomie n'est jamais totale ou nulle, elle est graduelle et varie dans les deux sens selon les circonstances dans lesquelles un individu se trouve placé. C'est probablement le sens de l'individualisme dans lequel s'inscrit cette proposition<sup>4</sup>

«Nous voulons organiser l'éducation dans le respect de la diversité, non en soumettant les enfants à des modèles préétablis mais en les acceptant tels qu'ils sont et en les aidant à l'approfondissement de leur personnalité».

Celle-ci nous renvoie inévitablement à la question de son opérationnalisation dans la vie quotidienne de la classe:

## **2 Comment organiser des situations d'apprentissage qui respectent au mieux ce principe?**

Mais aussi: de quelles façons nous assurons-nous de la pertinence et de la validité de ces situations et de leur adéquation avec le principe énoncé ?

Dans son esprit la démarche de "personnalisation des apprentissages" paraît aussi relever de cette orientation individualiste. En aidant "l'individu apprenant" à déterminer un projet de travail correspondant à ses besoins, à ses intérêts, et ses capacités, en l'aidant à s'impliquer en tant qu'acteur principal de son éducation, cette démarche vise à favoriser le développement de sa personnalité. Par l'auto-réflexion et l'auto-décision qu'elle requiert de la part de l'individu, cette démarche contribue à l'apprentissage de la responsabilité et de la liberté, ainsi qu'au

développement de son autonomie à l'égard des multiples situations de la vie et d'Autrui. L'idée de l'apprentissage apparaît comme s'accommodant bien mieux de la perspective dégagée par la notion d'autonomie (relative) que de celle offerte par la notion solipsiste d'autosuffisance. Cette orientation individualiste retient donc l'idée d'un Ego qui agit mais en regard d'un Alter. Ce qu'illustre cette affirmation «Il ne peut y avoir un fonctionnement efficace des activités personnalisées sans leur insertion dans une structure coopérative et autogestionnaire»<sup>5</sup>. Il reste encore un aspect à questionner: celui des "intérêts individuels". Si nous admettons avec F. Bourricaud<sup>6</sup> que «les intérêts de l'individu se portent d'abord non pas sur la "totalité" dont cet individu est censé relever, mais sur la partie que lui-même prétend constituer», les ambiguïtés de l'individualisme resurgissent en force. Les intérêts individuels peuvent parfois se caractériser par le refus de donner la priorité à la collectivité, au collectif:

- au nom de quoi peut-on refuser ou contester cette priorité ?
- qui la conteste ? qui la refuse ?
- comment se manifeste cette contestation ou ce refus ?

Au sein de la classe, nos principes nous conduisent inévitablement à un moment ou un autre à affronter cette problématique. Il nous paraît intéressant que les décisions prises et la façon dont elles sont prises, soient analysées. Cela ne peut que contribuer à éclairer les liens entre nos pratiques et nos principes.

Tout comme Philippe Meirieu nous avons fait le «choix d'éduquer». C'est au nom de ce choix fondé sur le pari de l'éducabilité des individus que nous agissons. Son essai<sup>7</sup> peut à bien des égards nous aider à analyser nos divers choix et nos multiples pratiques pédagogiques. Le questionnement qu'il énonce, constitue un outil précieux pour l'émergence des raisons qui motivent notre action et tout particulièrement dans cette orientation d'individualisation et de personnalisation des apprentissages.

Ainsi donc dans notre action d'enseignant-éducateur au sein de la classe:

- est-ce que nous reconnaissons Autrui comme tel, dans son altérité radicale ?
- dans quelle mesure, Autrui devient-il objet de mes manipulations au service de la satisfaction de mon projet d'éduquer ?
- dans quelle mesure, nous permettons à Autrui d'être face à nous ou même contre nous, un Sujet ?

---

<sup>1</sup> cf article de François Bourricaud "Questions sur l'individualisme" in *Univærsalia* 1988 pp 153-160

<sup>2</sup> *ibid.*

<sup>3</sup> *ibid.*

<sup>4</sup> cf page 217 Actes du 2<sup>ème</sup> Salon nov 90 Edition de l'ICEM -Nantes -1991

<sup>5</sup> cf article de Jean Le Gal "Classe coopérative et personnalisation des apprentissages"

page 211 Actes du 2<sup>ème</sup> Salon nov 90 Edition de l'ICEM -Nantes -1991

<sup>6</sup> op. cit. page 155 *Encyclopædia Universalis* 1988

<sup>7</sup> Philippe Meirieu «Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie» ESF 1991

---

- dans quelle mesure, j'accepte de prendre les risques de "l'aventure éducative" malgré les difficultés, les incertitudes et les inquiétudes ?

Ces questions nous semblent inévitables. En effet en essayant d'éclairer nos comportements d'enseignant dans la "gestion des apprentissages":

- comment peut-on éviter la réflexion sur l'autonomie d'Autrui, fut-il un apprenant et un éduqué, dans son parcours de formation?

Ainsi par exemple:

- Comment gère-t-on l'injonction paradoxale « Je veux que tu deviennes autonome » ou « J'organise ces conditions de travail pour que tu deviennes plus autonome » lorsqu'on intègre l'attente d'Autrui dont l'aspiration à l'autonomie n'est peut-être qu'une hypothèse fondatrice de notre action?

- Comment gère-t-on la manifestation d'Autrui et de son autonomie au travers de son refus (souvent ponctuel) d'apprendre?

- Qu'est-ce que nous mettons en place pour que notre pouvoir reconnu d'éducateur ne génère pas une dépendance stable et durable de l'apprenant à notre égard ?

Et quand nous disons "comment gère-t-on...?", nous visons la façon dont on s'y prend effectivement dans le quotidien de la classe. Par là il s'agit toujours de savoir comment cette gestion au quotidien se raccorde à nos principes fondateurs de notre action. Plus particulièrement nous pouvons nous centrer sur les dispositifs pédagogiques ordonnés à cette finalité de "rendre par les apprentissages les apprenants plus autonomes".

En quoi les outils,- c'est à dire les fiches, les plans de travail, les démarches et les instruments d'évaluation, les modes d'emploi, etc., que nous élaborons et mettons en circulation dans la classe pour l'individu-apprenant - laissent subsister le sujet-apprenant?

Tenter de répondre à cette question s'appuie sur le préalable que le dispositif doit être explicite et décrit le plus précisément possible afin de le rendre communicable et de disposer ainsi d'un élément objectif de débat. C'est à notre avis à ce prix que l'on peut espérer affronter efficacement le questionnement éthique fondamental dans des conditions optimales. L'introspection ne nous semble pas être une approche suffisante. On ne peut faire l'économie d'un regard extérieur, critique et distancié. Encore faut-il circonscrire au mieux l'objet sur lequel porte le débat. La description du dispositif mis en place et auquel l'enseignant recourt nous paraît constituer une partie<sup>8</sup> objectivable et observable, quand bien même elle ne correspondrait qu'à la partie émergée de l'iceberg. Ces conditions semblent davantage rapprocher ce débat, du débat scientifique que celles offertes par un discours à propos de la

---

<sup>8</sup> une autre partie serait le discours de l'enseignant que l'on pourrait enregistrer une autre encore pourrait être les productions des apprenants, etc.

“gestion des apprentissages”. Qui plus est, si l’on ne tient pour susceptibles d’être accomplies que les théorisations pédagogiques qui ont fait l’objet d’une mise en relation avec les données du terrain, cette description communicable devient une nécessité. C’est dans cet esprit que nous avons rédigé une présentation détaillée de mon dispositif pédagogique<sup>9</sup> dont une dimension importante est la pratique systématisée de l’auto-évaluation dans le cadre de l’enseignement des mathématiques en classe de seconde de lycée.

Ce travail repose sur une quinzaine d’années de pratique, d’expérience et de réflexion. Cette présentation pourrait laisser penser à une dérive techniciste de l’ingénierie didactique. Certes cette transcription des outils et des démarches en gomme toute l’épistémologie. Elle passe sous silence tout le tâtonnement expérimental et réfléchi de l’enseignant tout au long de son élaboration, tâtonnement qui a pris en compte tant les contraintes de la discipline que les réactions des élèves et de l’environnement sans jamais pour autant achever l’entreprise de cette élaboration. C’est pourquoi cette production ne peut constituer que le terme d’une étape répondant à l’exigence d’explicitation. Mais elle n’en offre pas moins les bases d’un débat qui permettrait de combler cet espace entre l’outil et les conditions épistémologiques de son élaboration.

D’une certaine manière la pratique auto-évaluative que le dispositif intègre, se rattache à l’idée de métacognition<sup>10</sup> développée par Britt-Mari Barth. En effet les grilles d’auto-évaluation accompagnant chaque épreuve d’évaluation, le bilan de travail accompagnant chaque plan de travail constituent autant d’occasions pour l’apprenant d’exercer “sa réflexion méthodologique sur son propre travail”<sup>11</sup>. Dans ce dispositif, ces deux outils ne visent pas d’emblée et directement les “stratégies d’apprentissage”<sup>12</sup> de l’apprenant. Le questionnement associé à la rubrique « mes difficultés» du bilan de travail sous la forme d’une fiche-guide intitulée «pour expliciter quelques unes de mes difficultés» contribue en premier lieu à développer une réflexion de l’apprenant sur les objets mathématiques et sur la façon dont il les affronte. Cela est estimé comme étape vers une réflexion plus générale sur les stratégies d’apprentissage encore que celles-ci ne peuvent être coupées des contenus et des méthodes en jeu.

La grille d’auto-évaluation incite l’individu à s’interroger presque systématiquement sur la validité de sa production dans un problème de mathématiques, sans pression autre que celle générée par la présence de l’outil puisqu’à ce stade l’enseignant ne procède pas à des contrôles incitateurs. Cette grille paraît correspondre à l’idée que «le sujet prend en compte de manière dynamique l’interaction des données de sa personnalité avec les contraintes des contenus et des

<sup>9</sup> cf “l’autonomie et le travail personnel des élèves dans les disciplines scientifiques en lycée” Volume n°2 - publication Direction des Lycées et des Collèges - CRDP de Dijon - octobre 1991 - 167 pages

<sup>10</sup> cf Britt-Mari Barth “ l’apprentissage de l’abstraction” RETZ 1987. p:111

<sup>11</sup> cf Op. Cit. “Le choix d’éduquer” page 137

<sup>12</sup> cf Op. Cit “l’apprentissage de l’abstraction” page 87

situations», à l'idée que «le sujet s'interroge de manière réflexive sur les conditions de validité de cette interaction en référant systématiquement la démarche qu'il a utilisée aux résultats qu'il a obtenus»<sup>13</sup>

Le cheminement proposé à l'élève nous semble lui apporter une mise en œuvre de la proposition de Philippe Meirieu selon laquelle «un sujet confronté à des objets de savoirs (ici les objets mathématiques et para-mathématiques) à s'approprier peut (ainsi) faire l'expérience de sa propre individualité, découvrir les spécificités des objets et celles de sa démarche cognitive».<sup>14</sup>

Globalement cette organisation des situations d'enseignement-apprentissage, leur gestion participent de l'ambitieux projet d'organiser un enseignement de mathématiques fondé non plus sur une pédagogie de la «transmission mimétique» mais sur une pédagogie de l'«appropriation différenciée»

La question demeure de procéder à une estimation du degré d'atteinte de cet objectif et de sa validation. Quoi qu'il en soit, il importe de conserver l'idée selon laquelle l'éducateur-enseignant agit dans un système complexe avec l'obligation de prendre sans cesse des décisions. Ceci naturellement pose les limites de toute description, aussi détaillée soit-elle, et argue en faveur de l'image de l'iceberg. Cette limitation ne nous fait pas pour autant renoncer à l'investigation et à la réflexion. Elle ne nous empêche pas non plus d'espérer à terme l'élaboration de méthodes de recherche mieux adaptées à la prise en compte de cette complexité. Pour illustrer les effets de ce système et de sa complexité, nous pouvons prendre le facteur «temps» dans cette question de la gestion. En général, nous cherchons à concevoir la gestion temporelle dans le sens d'une plus grande souplesse, mais alors nous prenons très rapidement conscience que toute modification relative aux prévisions et aux échéances inscrites au plan de travail implique une redistribution des conditions d'ensemble.

### **3 La question de la gestion individuelle et collective des apprentissages.**

Ceci nous amène aussi à reconsidérer l'objet même de nos préoccupations actuelles à savoir la «gestion individuelle et collective des apprentissages». Pour cela nous nous appuyons sur une proposition de Marc Bru à propos des recherches sur la gestion des apprentissages<sup>15</sup> au travers du modèle interactif-écologique. Il s'agit de prendre en compte outre les démarches de l'enseignant, les réactions des élèves, leur façon d'apprendre et les contextes singuliers au sein desquels chacun évolue et puise ses ressources, avec lesquels chacun échange. Ainsi l'action de l'enseignant n'est plus décrite seulement en termes de réalisation d'un plan de travail préétabli

<sup>13</sup> cf Op. Cit «Le choix d'éduquer» page 138

<sup>14</sup> cf Op. Cit «Le choix d'éduquer» page 137

<sup>15</sup> cf «Une nouvelle approche des conduites d'enseignement: les recherches sur la gestion des apprentissages» Marc Bru in les Actes du colloque de l'AFIRSE sur «les nouvelles formes de la recherche en Education» Alençon - mai 90 - pp 253-260

mais aussi en termes de démarche de projet. De ce point de vue l'enseignement peut alors être considéré comme «tâche de gestion de la réalisation d'un projet»<sup>16</sup>. Et les objets de recherche deviennent alors « les procédures de choix didactiques de l'enseignant», «les effets de réactions de l'environnement sur ces procédures». En tenant compte du fait que l'enseignant demeure «l'agent principal de la gestion des conditions d'apprentissage offertes à aux apprenants». L'observation montre qu'il paraît préférable de parler de «gestion des conditions d'apprentissage» comme le note Marc Bru, car l'apprentissage ne peut être géré que par l'apprenant, même si l'influence de l'enseignant demeure prégnante. Pour appréhender dans l'optique du modèle "interactif-écologique", les situations d'enseignement-apprentissage et leur gestion par l'enseignant, Marc Bru propose la prise en compte de trois groupes de variables. Nous rapportons, dans le tableau ci-dessous, ces variables<sup>17</sup>.

<i>Variables de structuration Variables de mises en œuvre</i>	<i>Variables processuelles</i>	<i>variables relatives au cadre et au dispositif</i>
- sélection et organisation formelle des contenus	- dynamique de l'apprentissage	- lieux
- opérationnalisation des objectifs	- répartition des initiatives	- organisation temporelle
- choix des activités sur les contenus	- registres de la communication didactique	- groupement des élèves
	- modalités d'évaluation	- matériels et supports utilisés

**Tableau 1**

Ainsi « gérer les conditions d'apprentissage», c'est alors «concevoir pour chacune de ces variables des modalités adaptées au contexte et aux sujets qui apprennent». Toutefois «imaginer et mettre en œuvre différentes modalités didactiques» ne semble pas suffire pour «gérer les conditions d'apprentissage». Il convient aussi que l'enseignant «cherche à organiser et à réguler cette variabilité en vue d'optimiser les effets de l'enseignement».

<sup>16</sup> ibidem

<sup>17</sup> cf Marc Bru op. Cit page 257