

La pédagogie actualisante : un projet éducatif

Rédacteurs invités :

Rodrigue LANDRY, Catalina FERRER et Raymond VIENNEAU, Université de Moncton (Nouveau-Brunswick) Canada

- 1** **Liminaire**
La pédagogie actualisante : un projet éducatif
Rodrigue LANDRY, Catalina FERRER et Raymond VIENNEAU, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 8** **Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante**
Rodrigue LANDRY, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 29** **L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante**
Rodrigue LANDRY, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 49** **Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques**
Clémence MICHAUD, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire
Catalina FERRER et Réal ALLARD, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 66** **Première partie – Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement**
- 96** **Deuxième partie – La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites**
- 135** **Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie**
Hélène GRAVEL, Ph.D. et Raymond VIENNEAU, Ph.D., Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 158** **La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi**
Rodrigue LANDRY, Ph.D. et Jean-François RICHARD, Ph.D., Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 188** **Pour une pédagogie de la coopération**
Joan GAMBLE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 220** **La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire**
Anne LOWE, Ph.D., Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 241** **Un, deux, trois, nous irons aux bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement**
Diane PRUNEAU et Claire LAPOINTE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 257** **Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives**
Raymond VIENNEAU, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada
- 287** **L'équité en éducation et en pédagogie actualisante**
Jeanne d'Arc GAUDET et Claire LAPOINTE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada



VOLUME XXX:2 – AUTOMNE 2002

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : (418) 681-4661
Télécopieur : (418) 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0849-1089

La pédagogie actualisante : un projet éducatif

Rodrigue LANDRY, Catalina FERRER, Raymond VIENNEAU
Rédacteurs invités

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

En 1992, la Commission Landry-Downey sur l'excellence en éducation proposait plusieurs réformes éducatives au Nouveau-Brunswick. Pour les facultés d'éducation de la province, une recommandation proposait que tous les diplômés et les diplômées des programmes en éducation aient l'équivalent de deux baccalauréats, l'un reflétant la formation pédagogique et l'autre, la formation aux disciplines d'enseignement. À l'Université de Moncton, cette réforme a eu pour effet d'ajouter une année de formation dans tous nos programmes de premier cycle. Le baccalauréat en éducation de quatre ans est devenu un programme conjoint et intégré de cinq ans offert en étroite collaboration avec d'autres facultés (Arts et sciences sociales, Sciences, Ingénierie et Santé et services communautaires). Ces nouveaux programmes comportent environ trois années d'étude en éducation dans les programmes de formation à l'enseignement primaire et deux années dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire. Le programme postbaccalauréat d'un an en éducation est maintenant devenu un programme de deux ans.

L'occasion a alors été donnée au personnel de la Faculté des sciences de l'éducation de repenser en profondeur la formation initiale à l'enseignement. Dans l'élaboration d'un *projet éducatif*, la Faculté a voulu se donner une orientation pédagogique qui lui soit propre et qui soit inspirante et mobilisatrice dans l'action. C'est à ce moment que plusieurs comités ont été créés pour mener à terme un projet de réforme de grande envergure. Un comité a concentré ses efforts sur les paramètres du programme, la Faculté devant négocier avec les autres facultés la proportion des crédits qui serait consacrée à la formation en éducation et celle qui serait réservée à

la formation générale et à la formation dans les disciplines. Un autre comité travaillait de façon indépendante; il devait ne pas tenir compte des questions administratives reliées aux paramètres des programmes et concentrer sa réflexion sur la mission éducative de la Faculté. C'est ce comité qui a proposé une « philosophie éducative », une vision de la formation qui serait englobante tout en étant ouverte au changement et à la critique, mais qui voulait favoriser la création d'un certain consensus au sein du corps professoral quant aux valeurs éducatives à promouvoir. Malgré l'état embryonnaire du concept, le terme *pédagogie actualisante* a permis de rallier les membres de la Faculté et de guider les travaux de quatre autres comités chargés d'oeuvrer à la définition des objectifs de la formation à l'enseignement dans les domaines suivants : fondements et recherche, didactique et pédagogie, psychopédagogie, insertion professionnelle et stages. Ce n'est qu'après avoir eu formulé ces objectifs à la lumière de ce concept, que les nouveaux cours ont été élaborés. En 1997, la Faculté publiait un premier document intitulé *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*, lequel a été légèrement révisé en 1999.

Dans son document de mission, la pédagogie actualisante est ainsi définie :
[...] processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative. (FSE (1999, p. 12))

Bien que le document de la mission consacraît une section à la définition de la pédagogie actualisante, il n'en circonscrivait pas les fondements et ses huit volets interdépendants n'étaient pas définis de sorte à favoriser la mise en oeuvre de cette pédagogie. C'est alors qu'est venue l'idée d'écrire un ouvrage collectif en vue de pouvoir compter sur un document de référence et sur un outil de réflexion que la Faculté pourrait utiliser dans ses programmes de formation. Le processus a été long et ardu. D'un projet de livre écrit principalement pour des étudiants et des étudiantes, le projet s'est graduellement transformé pour devenir un numéro thématique de la revue *Éducation et francophonie*. Ainsi, les articles que vous pouvez maintenant consulter combinent-ils ces deux objectifs : celui d'offrir des textes répondant aux critères d'une publication arbitrée et celui d'être conçus pour des étudiants et des étudiantes en formation initiale. Sans être toujours faciles d'accès, nous pensons qu'au cours d'une formation de cinq ans, les étudiants et étudiantes seront en mesure d'assimiler le contenu de ces textes et d'en faire une critique personnelle. L'objectif sous-jacent est de nourrir avant tout la réflexion critique sur les finalités de l'éducation et sur des valeurs humaines que nous pensons être d'importance fondamentale dans la réalisation de notre mission éducative, mission qui vise rien de moins que l'actualisation du potentiel humain de toutes les personnes et qui s'intègre à un projet de société qui prend appui sur la philosophie d'une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire.

Le projet éducatif de la Faculté est utopique; nous le reconnaissons, mais nous croyons aussi que l'utopie « sert à avancer » comme le montrent Ferrer et Allard (2002) dans leur article du présent numéro thématique. Aujourd'hui, dix ans après le début de cette réforme éducative à la Faculté, nous pouvons affirmer que le concept de pédagogie actualisante s'est intégré aux moeurs de la Faculté. Si on remet en question beaucoup moins le concept par rapport aux finalités visées, il reste qu'on cherche de plus en plus des moyens concrets de l'instaurer, avec le plus de cohérence possible, dans un milieu éducatif réel. Bref, le défi consiste à mettre en pratique une vision commune des finalités éducatives et de la pédagogie tout en étant capable d'assurer une méthodologie évaluative rigoureuse, de respecter la liberté académique et de valoriser une pluralité des regards.

Nous présentons maintenant très brièvement les articles que réunit cet ouvrage collectif. D'entrée de jeu, il faut reconnaître que chaque auteur et auteure exprime sa vision de la pédagogie actualisante, du moins en ce qui concerne les volets respectifs développés. Dans cette phase du processus, il a été jugé opportun de ne pas chercher une cohérence absolue entre tous les volets. C'est dans un esprit de liberté universitaire que les auteurs et les auteures ont cherché à élaborer les différents volets de la pédagogie actualisante.

Le premier article (Landry (2002a)) constitue une introduction au concept de la pédagogie actualisante. Il en présente brièvement les fondements, expose certains éléments de la définition du concept tel qu'il est présenté dans le document de la mission de la Faculté (FSE (1999)) et donne un bref aperçu de chacun de ses volets. Vienneau et Ferrer (1999) ont aussi écrit un article d'introduction à la pédagogie actualisante, mais mettent moins l'accent sur chacun des volets et davantage sur la pertinence et la portée de l'intégration de ce concept à la formation initiale à l'enseignement. Les articles qui suivent décrivent les huit volets de la pédagogie actualisante dans l'ordre de leur présentation à l'intérieur du document facultaire.

L'article de Landry (2002b) traite de la *pédagogie de l'unicité*, ce volet de la pédagogie actualisante qui a pour but d'amener chaque élève, chaque apprenant et apprenante, à prendre conscience de son unicité et à reconnaître que celle-ci ne peut être dissociée de son altérité (son rapport à l'autre), le but étant de responsabiliser chaque personne à la prise en charge d'un projet de vie.

Michaud (2002) traite du volet de la *pédagogie de l'accueil et de l'appartenance*. Cette pédagogie suppose « un milieu accueillant dans lequel l'élève s'insère comme personne unique et comme membre d'une collectivité et où il est possible de développer un sentiment de bien-être et d'appartenance » (FSE (1999, p. 12)). C'est sous l'angle de la relation éducative qu'elle a choisi d'élaborer ce volet. L'article repose sur le postulat que le climat pédagogique est fonction des diverses conceptions du savoir. À partir d'une classification des types d'herméneutique qui représentent divers rapports au savoir dans les situations éducatives, elle décrit et analyse diverses pratiques d'accueil et d'appartenance.

Ferrer et Allard (2002) se sont chargés du volet de la *pédagogie de la conscientisation et de l'engagement* (PCE) lequel s'inscrit dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire, approche en émergence devant les

défis de l'humanité. L'article comporte deux parties interdépendantes. Dans la première, un portrait de la réalité mondiale et locale est présenté et la nécessité de la PCE est justifiée par l'ampleur et la nature des problèmes sociaux et environnementaux qui accablent la planète. Dans la deuxième partie sont examinés aussi bien les caractéristiques pédagogiques propres à éveiller à la conscience critique de la réalité sociale que le sens éthique de l'engagement responsable à l'égard de l'humanité.

Gravel et Vienneau (2002) nous initient au volet de la *pédagogie de la participation et de l'autonomie*. Leur article met la relation éducative au centre du processus enseignement-apprentissage et souligne l'importance de rendre l'apprenant et l'apprenante autonome, par une participation active à la gestion de la classe et surtout à la gestion de leur apprentissage. L'article définit un cadre conceptuel qui permet de comprendre les conditions d'application d'une telle pédagogie.

L'actualisation du potentiel d'apprentissage des élèves étant au coeur de la pédagogie actualisante, il est important de favoriser un haut niveau de maîtrise des apprentissages, principalement ceux qui sont jugés les plus pertinents et les plus fondamentaux par rapport à l'apprentissage continu tout au long de la vie. C'est sous cet angle que Landry et Richard (2002) présentent le volet *pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi*. Ils cherchent à démontrer que certains aspects de la pédagogie de la maîtrise conçue par Benjamin Bloom et ses collègues ne sont pas dépassés, même si elle est souvent rejetée en raison de ses origines dites behaviorales.

La modernité est source de diversité et de conflits. Dans ce contexte, les individus et les groupes ont plus que jamais besoin de développer la capacité de travailler ensemble et de se comprendre. Ce sont les défis que Gamble (2002) aborde dans le volet *pédagogie de la coopération*. Mettant en lumière l'idée que l'éducation est avant tout une expérience sociale, elle propose un questionnement sur le rôle et les effets de la compétition à l'école et dans la société. Accorder la parole aux jeunes, leur donner une place centrale dans les prises de décisions, les engager à l'entraide, à la collaboration, et à la résolution de conflits par la non violence, ce sont des démarches pédagogiques qui visent à créer un « réflexe communautaire » et à faire de la classe une communauté bienveillante d'apprenantes et d'apprenants.

Deux articles sont associés au septième volet intitulé *pédagogie intégrative et réflexive*. Ce volet se résume à trois composantes : l'intégration des savoirs, l'apprentissage expérientiel et la réflexion individuelle et collective « qui révèlent l'interdépendance des savoirs et le caractère multiple des réalités physiques et sociales » (FSE (1999, p. 14)). Cette pédagogie privilégie l'acquisition du sens critique et de l'esprit de recherche. Lowe (2002) a choisi de traiter ce volet sous l'angle de l'interdisciplinarité en accentuant les avantages d'intégrer les matières tout en conservant l'identité de chacune. Elle énumère des conditions pédagogiques qui contribuent aux bénéfices de l'approche interdisciplinaire. Sans viser exclusivement l'illustration du septième volet, Pruneau et Lapointe (2002) ont voulu montrer un exemple concret de l'apprentissage expérientiel. Elles élaborent une application concrète de cet apprentissage dans le contexte d'une approche en éducation relative à l'environnement (ERE). Elles présentent également différents travaux en ERE réalisés en

milieu scolaire et communautaire au Nouveau-Brunswick.

Une pédagogie actualisante n'aurait pas tellement de sens si une partie des apprenants et des apprenantes était négligée ou jugée inapte à bénéficier de l'expérience scolaire. La pédagogie actualisante « reconnaît le droit fondamental de l'élève à l'éducation dans un milieu qui accueille toutes les personnes » (FSE (1999, p. 14)). En s'inspirant de l'héritage des mouvements d'intégration scolaire et de normalisation, Vienneau (2002) présente les éléments nécessaires à une *pédagogie de l'inclusion*, le huitième et dernier volet de la pédagogie actualisante. Après avoir discuté des fondements de cette pédagogie, il expose les grandes lignes des défis et des perspectives d'avenir de cette pédagogie.

Enfin, un article discute de la pédagogie actualisante dans la perspective de l'équité en pédagogie. Gaudet et Lapointe (2002) examinent les concepts d'égalité et d'équité avant de discuter de certaines tendances contemporaines en éducation. Elles entendent démontrer comment le concept d'équité sous-tend chacun des volets menant à la pédagogie actualisante. Elles proposent une grille d'équité appliquée à cette pédagogie et esquissent un guide d'analyse réflexive sur l'équité dans la pédagogie actualisante.

Nous remercions tous les auteures et les auteurs qui ont participé à la réalisation de ce numéro, et en particulier Yolande Castonguay-LeBlanc et Simone LeBlanc-Rainville, deux collègues à la retraite qui ont consacré beaucoup de temps à la révision linguistique et qui nous ont offert des rétroactions d'une grande pertinence. Cet ouvrage collectif est, nous l'espérons, une première phase dans la diffusion du concept de la pédagogie actualisante. En soumettant les articles à l'arbitrage, nous avons voulu assurer une diffusion qui dépasse les cadres de la Faculté et présenter ce concept intégrateur à la critique de nos collègues de la francophonie. Nous espérons que ce numéro thématique pourra contribuer à sa manière à l'avancement du projet éducatif.

Références bibliographiques

- Faculté des sciences de l'éducation - FSE (1999). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.
- Ferrer, C., Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>

- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/07-gamble.html>
- Gaudet, J.A., Lapointe, C. (2002). L'équité en éducation et en pédagogie actualisante. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/11-gaudet.html>
- Gravel, H., Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/05-gravel.html>
- Landry, R. (2002a). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/01-landry.html>
- Landry, R. (2002b). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/02-landry.html>
- Landry, R., Richard, J.-F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/06-richard.html>
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/08-lowe.html>
- Michaud, C. (2002). Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/03-michaud.html>
- Pruneau, D., Lapointe, C. (2002). Un, deux, trois, nous irons aux bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/09-pruneau.html>

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.

<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html>

Vienneau, R., Ferrer, C. (1999). En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXVII (1), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF.

<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Vienneau.html>

Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante

Rodrigue LANDRY

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente une définition de la pédagogie actualisante, en décrit brièvement les bases conceptuelles et les principales sources d'influence et introduit chacun des huit volets qui sont développés plus amplement par les autres articles de cet ouvrage collectif. Il vise à démontrer que la pédagogie actualisante unit dans un rapport dialectique deux sources de socialisation souvent mises en opposition. Une vise la transmission du capital culturel de la société et l'autre le développement des capacités d'autonomie et de conscience critique des individus et des groupes. La pédagogie actualisante est décrite comme une mise en œuvre d'un processus de socialisation / autonomisation qui vise la pleine réalisation du potentiel humain.

ABSTRACT

Realizing Full Human Potential : The Pedagogy of Actualization

This article presents a definition of the Pedagogy of Actualization, briefly describes its conceptual foundations and main sources of influence and introduces each of the eight components that are developed more fully by the other articles in this collective work. It attempts to demonstrate that in a dialectic relationship, the Pedagogy of Actualization unites two sources of socialization that are often placed in

opposition to each other. One aims at transmitting society's cultural capital and the other aims at developing capacities of autonomy and critical conscience in individuals and groups. The Pedagogy of Actualization is described as the implementation of a socialisation/autonomization process that targets the full realization of human potential.

RESUMEN

Por una realización plena del potencial humano : la pedagogía actualizante

Este artículo presenta una definición de la pedagogía actualizante, describe de manera breve sus bases conceptuales y las fuentes que la han influido e introduce cada uno de los ocho aspectos que se desarrollan con más detalle los autores de los artículos de esta obra colectiva. Tiene como objetivo demostrar que la pedagogía actualizante conjuga en una relación dialéctica dos principios de socialización frecuentemente vistos como opuestos. Uno que favoriza la transmisión del capital cultural de la sociedad y el otro que busca el desarrollo de la capacidad de autonomía y de consciencia crítica de los individuos y los grupos. La pedagogía actualizante se describe como la elaboración de un proceso de socialización / autonomización que busca la realización plena del potencial humano.

Introduction

Lorsqu'elle a adopté ses nouveaux programmes de formation initiale à l'enseignement, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton a voulu se donner une vision globale de la pédagogie qui soit susceptible de synthétiser ses objectifs et de guider ses actions éducatives. Cette vision devait être assez englobante pour servir de cadre conceptuel et tenir compte d'enjeux multiples, assez flexible pour respecter une multitude de points de vue relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement, assez précise pour permettre une synergie d'actions éducatives cohérentes et complémentaires, assez universelle pour intégrer de nouvelles valeurs sociétales et de nouvelles perspectives sur le changement en éducation, et assez mobilisatrice pour amener le corps professoral, les étudiants et les étudiantes, de même que les intervenants et les intervenantes partenaires à vouloir cheminer ensemble dans leur développement professionnel et à œuvrer ensemble à améliorer le système éducatif. Il est évident qu'une telle vision de la pédagogie relève de l'idéal, voire de l'utopie. Nous pensons néanmoins qu'une vision de l'idéal en matière de pédagogie peut être mobilisatrice si elle intègre un certain nombre de valeurs universelles comme, par

exemple, celles qui contribuent à l'épanouissement de la personne et à la construction d'un monde meilleur. La Faculté a donné le nom de **pédagogie actualisante** à cette vision globale de la pédagogie qui guide ses activités de formation.

La pédagogie actualisante n'est pas une méthode pédagogique. Elle se veut plutôt une vision, un idéal à poursuivre et un cadre intégrateur de la formation à offrir aux étudiants et aux étudiantes en éducation. Dispersée sur plusieurs cours, la formation peut leur paraître fragmentée. Les différences entre la théorie et la pratique, les divergences des perspectives idéologiques, les débats et les oppositions entre protagonistes de différentes approches pédagogiques peuvent semer la confusion et être perçus comme des sources d'incohérence. La pédagogie actualisante se veut un cadre conceptuel intégrateur qui adhère à des valeurs humanistes fondamentales mais qui invite autant les formateurs et les formatrices que les apprenants et les apprenantes à une démarche réflexive et critique. Elle vise cohérence et synergie, mais ne craint pas débats et controverse. Elle exige engagement et questionnement continu. La pédagogie actualisante veut guider la formation initiale à l'enseignement et servir de balise aux actions éducatives, mais elle ne prétend pas simplifier l'action éducative ou être facile d'accès. C'est l'effort soutenu des éducateurs et éducatrices et le dialogue qui permettront à chacun et à chacune une prise en charge de leurs responsabilités personnelles et sociales et à la collectivité éducative d'évoluer vers une pédagogie véritablement actualisante.

Dans cette introduction, nous présentons les grandes lignes de la pédagogie actualisante. Dans une première section, nous en décrivons brièvement les bases conceptuelles et les principales sources d'influence. Nous tentons ensuite de définir la pédagogie actualisante et de la différencier de quelques autres courants similaires en éducation. Finalement, dans la troisième partie, nous introduisons huit volets de la pédagogie actualisante. Chacun de ces volets fait l'objet d'un article dans l'ouvrage collectif que constitue la présente livraison de la revue.

Bases conceptuelles et sources d'influence

C'est dans un processus de renouvellement des programmes de formation à la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université de Moncton, lancé au début des années 1990, que fut introduite la notion de pédagogie actualisante (FSE (1999)). Dans un article récent, un professeur et une professeure de la Faculté (Vienneau et Ferrer (1999)), tout en faisant l'historique de la formation à la FSE et l'analyse des nouveaux programmes, présentent les bases conceptuelles et éthiques de la pédagogie actualisante. Ils qualifient le processus en cours de « **projet en devenir** », de « **concept intégrateur** proposant une **vision cohérente** de l'éducation » et de « **projet porteur de sens** ».

Premièrement, la recherche de consensus par rapport à ce qui constitue la pédagogie actualisante n'a pas pour but de limiter la liberté universitaire, ni de proposer une uniformité d'approche, ni d'étouffer la pensée critique. Comme le disent Vienneau et Ferrer (1999, p. 12) :

[...] la pédagogie actualisante se présente comme un **projet en devenir**, appelé à se transformer et à s'enrichir au fur et à mesure de son intégration dans les activités de formation initiale et les travaux de recherche des professeures et professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation. La pédagogie actualisante constitue ainsi un chemin suffisamment balisé pour assurer une direction commune aux cours et autres activités de formation, mais suffisamment ouvert pour accueillir les développements futurs, le questionnement et les remises en question contribuant précisément à faire progresser le concept.

Deuxièmement, la pédagogie actualisante offre un certain encadrement théorique à la formation des étudiants et des étudiantes, regroupe certaines conceptions de l'école et de l'éducation et certaines théories de l'enseignement, et vise en quelque sorte une **vision cohérente de l'éducation**. Goodlad (1991), après avoir effectué une vaste enquête aux États-Unis, a d'ailleurs déploré le manque d'encadrement théorique dans la plupart des programmes de formation à l'enseignement.

Troisièmement, il faut souligner la dimension éthique de la pédagogie actualisante et y voir un **projet porteur de sens**, c'est-à-dire un projet éducatif que se donne la Faculté dans le but d'inspirer une raison d'être à sa mission éducative. En réalité, la pédagogie actualisante englobe plusieurs éléments d'éducation dans une perspective planétaire. Elle opte pour :

une approche pédagogique résolument engagée dans le processus de construction d'une société de paix et de justice basée sur l'épanouissement de chaque être humain, la création de rapports interpersonnels de respect mutuel et de coopération ainsi que sur le respect des droits des personnes et des peuples, la protection de l'environnement et la solidarité locale et internationale (Vienneau et Ferrer (1999, p. 13)).

Même si la pédagogie actualisante se caractérise comme un « projet en devenir » et vise la cohérence théorique et conceptuelle, elle n'est pas « neutre ». Elle préconise des valeurs et des croyances particulières, et une certaine connaissance « critique » qui aboutit au développement d'une prise de conscience planétaire (Ferrer (1997)).

Quatrièmement, il faut reconnaître que la pédagogie actualisante puise à de nombreuses sources d'influence. Vienneau et Ferrer (1999) la voient comme une « construction éclectique » et une synthèse de courants pédagogiques. Le fait que de nombreuses personnes - le corps professoral, de proches collaborateurs et collaboratrices en éducation et des étudiants et étudiantes - aient participé à cette synthèse, explique que les sources en soient multiples et variées. En rétrospective, nous y retrouvons les principales écoles de pensée qui inspirent les différents modèles d'interventions éducatives (ex. : Joyce, Weil et Showers (1992)). Toutefois, comme le font Vienneau et Ferrer, il faut y voir principalement l'influence sous-jacente du courant humaniste et de plusieurs approches pédagogiques valorisant la participation active de l'élève au processus d'enseignement : le mouvement de l'École nouvelle (Freinet,

Montessori, Dewey, etc.), l'approche phénoménologique (Rogers (1961), (1969)), l'éducation transpersonnelle (Ferguson (1981)), les approches socio-humanistes inspirées de la psychologie sociale et de la psychologie éducationnelle (Johnson et Johnson (1990); Slavin (1983)) de même que la pédagogie critique (ex. : Frederickson (1997); Freire (1983); Popkewitz et Fendler (1999)). Même si toutes les influences n'ont pas un poids égal, le lecteur averti qui cherchera à reconnaître les sources de chacun des volets y reconnaîtra plusieurs concepts et construits théoriques d'origines diverses. Nous n'y voyons pas de contradiction en autant que ceux-ci reconnaissent l'unicité de l'être humain, son autonomie et sa participation active au processus éducatif qui a pour but de favoriser le développement de son potentiel humain. L'élément constructiviste (Franks, Langford et McEachern (1995); Larochelle et Bednarz (1994); Tardif (1992)) du paradigme cognitiviste y est très présent. On y trouve d'autres éléments propres à une pédagogie cognitive, dont l'importance d'une pédagogie axée sur le concret et l'expérientiel (Brown, Collins et Duguid (1989)), le traitement actif de l'information et la métacognition (Pressley (1990)) et la pensée réflexive (Schön (1983)). Les huit volets qui composent la pédagogie actualisante ont plusieurs éléments en commun avec différentes approches à l'enseignement personnalisé, individualisé ou différencié (Gillig (1999); Przesmycki (1991); Tomlinson (1999); Wang (1992); Wang et Walberg (1985)). Les écrits traitant de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité (ex. : Lenoir et Sauvé (1998)) ont marqué l'orientation privilégiée par la pédagogie actualisante comme l'ont fait les travaux de Deci et Ryan (1985), qui portent sur les conditions de la motivation intrinsèque et de l'autodétermination dans le comportement humain. On y trouve même quelques influences associées au courant behavioriste tel que celui-ci se manifeste dans les importants travaux de Benjamin Bloom (1968), (1976), (1984) et de ses disciples (ex. : Block (1974); Block, Eftim et Burns (1989); Guskey (1985)) qui ont révélé l'importance de la maîtrise de l'apprentissage et du rôle formatif de l'évaluation des apprentissages scolaires. Il faut aussi reconnaître l'apport de travaux sur la normalisation (Wolfensberger (1972)), l'intégration (Stainback, Stainback et Forest (1989); Goupil et Boutin (1983)) et les droits des enfants exceptionnels (Goguen et Poirier (1995); Poirier, Goguen et Leslie (1988)).

Comment intégrer des perspectives conceptuelles diverses sans se contredire ou tomber dans l'éclectisme à outrance ? Au risque de trop simplifier, nous pourrions résumer comme suit les fondements de la pédagogie actualisante. À la base, nous trouvons une pédagogie d'inspiration humaniste, fondée sur une approche phénoménologique. Cette approche définit l'unicité de chaque personne, précisant certaines conditions relatives à la réalisation de soi comme personne (Rogers (1961)) et surtout, à l'actualisation du potentiel humain de chacun et chacune (Maslow (1962)), d'où le terme **actualisante**. Cette pédagogie a comme prémisse que dans des conditions d'apprentissage optimales, les êtres humains auront tendance à vouloir se réaliser pleinement et accepteront de prendre en charge leur développement personnel. La pédagogie actualisante intègre à cette vision autonomisante des éléments de responsabilité sociale, dont la dimension conscientisation et engagement propre à une orientation planétaire qui éveille aux rôles et aux responsabilités sociales de la

personne et qui invite la personne à vouloir participer à un projet de société fondé sur la paix, la justice et la solidarité. Enfin, pour favoriser la mise en œuvre d'une pédagogie actualisante, il est proposé qu'une démarche dialectique soit développée, c'est-à-dire une approche qui fait souvent l'union d'actions éducatives qui peuvent être, en apparence, contradictoires. Cette approche dialectique intègre la dimension libératrice et autonomisante de la pédagogie humaniste et de la pédagogie critique à la dimension socialisante plus traditionnelle de l'éducation. Dans la prochaine section, nous abordons plus en détail cette approche dialectique qui sous-tend la pédagogie actualisante.

Définition de la pédagogie actualisante

Dans sa mission éducative, la Faculté des sciences de l'éducation (1999) donne la définition suivante à la pédagogie actualisante :

La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative. Faculté des sciences de l'éducation (1999, p. 12)

Pour bien saisir le sens de la pédagogie actualisante, il faut comprendre son approche dialectique et distinguer sa perspective de celles qu'adoptent d'autres approches pédagogiques qui, elles aussi, valorisent l'unicité de la personne.

La pédagogie actualisante suppose une action dialectique qui unit des forces souvent perçues comme étant contraires. La pensée humaine a tendance à favoriser les dichotomies. Nous pensons en termes opposés : chaud / froid; noir / blanc; nuit / jour; vie / mort; passé / avenir. En éducation, nous sommes souvent portés à nous positionner par rapport à une idéologie de gauche ou de droite, comme humaniste ou comme behavioriste, comme adepte de l'enseignement individualisé ou de l'enseignement de groupe, comme partisan d'une approche globale ou d'une approche analytique, etc. Très nombreuses sont les dichotomies en éducation, et l'évolution de nos pratiques éducatives est marquée de fréquents retours du pendule, c'est-à-dire de positions théoriques et méthodologiques allant d'un extrême à l'autre. Très souvent, nous utilisons la technique que les anglophones appellent celle de « l'homme de paille »; nous tentons de « vendre » une nouvelle approche éducative en faisant une caricature de l'approche opposée. Cette dernière ainsi diminuée dans sa valeur et ses aspects positifs, il devient facile de l'éliminer (d'y mettre le feu comme on le ferait à « l'homme de paille »). Or, une approche dialectique cherche plutôt à unir les forces en opposition, à voir leur complémentarité, qu'à forcer les gens à choisir entre une approche ou une autre. Comme l'affirment certains scientifiques (Bertalanffy (1968); Bohm (1980); Capra (1983)), les contraires sont dans

notre esprit. Dans la réalité, les contraires n'existent pas car la réalité ultime unit les contraires. Dans la conclusion du présent article, nous reviendrons sur l'aspect dialectique de la pédagogie actualisante, une fois les différents volets de celle-ci explicités. Dans la présente section, nous illustrons la relation dialectique que suppose le processus de socialisation-autonomisation qui est à la base de la pédagogie actualisante.

Une analyse des idéologies éducatives qui guident les différents systèmes scolaires révélerait sans doute une très grande variété de positions plus ou moins conscientes et plus ou moins définissables. Au risque de simplifier, nous pouvons dire que certaines idéologies se regroupent près d'un pôle qu'on pourrait appeler « socialisant » alors que d'autres se retrouvent autour d'un pôle « autonomisant » (Landry et Robichaud (1985)).

Les idéologies plutôt socialisantes sont les plus communes et reflètent les buts que poursuivent la plupart des systèmes scolaires en Occident (Rocher (1992)). On attribue de nombreux sens au terme socialisation en sociologie, en anthropologie et en psychologie. Nous lui donnons le sens originel qu'il a dans la sociologie de l'éducation depuis Durkeim (voir Assogba (1999)). Selon cette perspective, « le sujet social est façonné par les structures sociales dans la mesure où celles-ci sont **premières** ou **antérieures** à l'individu » (Assogba (1999, p. 26)). Il en découle que l'éducation est une « pression exercée sur l'enfant pour le façonner à l'image de son milieu social » (Assogba (1999, p. 28)). Les parents, les enseignants et les enseignantes deviennent « les représentants et les intermédiaires de la société globale » (p. 28). La socialisation, dans cette perspective déterministe, comporte « deux catégories d'acteurs sociaux : la génération d'adultes et la génération de jeunes, c'est-à-dire celle qui n'est pas encore mûre pour la vie sociale [...]. L'éducation ou la socialisation consiste à ce que la première génération exerce une action sur la seconde » (p. 30). Pour Durkeim, l'éducation est la « socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkeim (1980, p. 51)). Selon Assogba (1999, p. 24), cette sociologie a tendance à définir la socialisation « comme le processus par lequel la personne humaine, être individuel et être social, procède à l'apprentissage des objets, valeurs, manières de faire, de penser et de sentir propres à ses groupes d'appartenance et à la société plus large ». En somme, en se socialisant, l'individu **intériorise** les éléments socioculturels fondamentaux de son milieu. Encore de nos jours, le système scolaire est souvent décrit comme ayant pour rôle la **transmission** du capital culturel de la société. Il a tendance à favoriser la transmission des valeurs, des connaissances, des croyances et des coutumes des groupes, habituellement celles du groupe détenant le pouvoir dans la société, ce qui contribue à reproduire ou à accroître les inégalités et les iniquités entre les groupes puissants et les groupes minoritaires marginaux (Bourdieu et Passeron (1977)). Le but ultime de cette idéologie scolaire est de socialiser l'individu dans les valeurs sociales dominantes et de l'amener à contribuer à la société ou à l'État.

Par ailleurs, les critiques de cette idéologie socialisante ont tendance à lui opposer une idéologie que nous nommons **autonomisante**. Celle-ci met l'accent sur le développement de la pensée critique et de l'autonomie chez l'individu. Elle vise le

développement d'une « conscience critique » (Freire (1983); voir Ferrer et Allard (2002)) de même que la prise en charge, par les individus et les groupes opprimés, de leurs destinées individuelles et collectives. C'est une idéologie libératrice et conscientisante. Plutôt que de viser la reproduction des valeurs dominantes de la société, elle cherche à conscientiser les individus et les groupes et même à transformer la société (Kumashiro (2000)). Strictement parlant, l'autonomisation correspond aussi à une forme de socialisation mais, cette fois, au sens que donnent à ce terme les théories interactionnistes (Assogba (1999)). Celles-ci confèrent une intentionalité à l'acteur social et soutiennent que « les acteurs sociaux, par leurs actions individuelles, participent à la définition et à la transformation de la société » (p. 32). Plutôt que de confondre des sens divergents du terme socialisation, nous préférons garder les termes socialisation et autonomisation dans le but de mieux faire valoir les oppositions, voire les dichotomies que nous trouvons dans les théories et les pratiques de l'éducation.

Nous l'avons vu, la dichotomie peut être caricaturale dans ses effets, même si elle exprime des vérités. C'est lorsque nous considérons le côté extrême de chaque pôle d'une dichotomie que nous constatons l'importance d'unir les dimensions contraires en une réalité plus authentique et complète. Une approche socialisante, poussée à l'extrême, devient totalitaire tandis que l'anarchisme pourrait être le résultat d'une approche autonomisante extrémiste. Sur le plan des valeurs, toutefois, la pensée dialectique n'est pas nécessairement neutre; elle peut accentuer, comme pôle positif de son continuum, l'une ou l'autre des dimensions contraires unifiées ou elle peut leur donner des valeurs complémentaires équivalentes. Très souvent, une idéologie éducative privilégie une dimension en réaction à une autre. Par exemple, les humanistes (Maslow (1962); Rogers (1969)) et la pédagogie critique (Freire (1983)) valorisent l'autonomisation en opposition à la force dominante de la socialisation comme processus de conditionnement et de transmission de valeurs dominantes. C'est en opposition à une force parfois aliénante que le rôle libérateur de l'autonomisation peut se concevoir comme force positive. Mais l'autonomisation peut aussi être décrite comme une force constructive à partir de ses valeurs inhérentes.

Comme on l'a mentionné dans la description de ses sources d'influence, la pédagogie actualisante s'inspire du mouvement humaniste qui fut décrit comme « mouvement de la troisième force » en psychologie en raison de son opposition au behaviorisme et à la psychanalyse; elle a donc un côté révolutionnaire, en ce sens qu'elle s'oppose à la pédagogie traditionnelle qui met l'accent sur la transmission verticale (de haut en bas) des connaissances et des valeurs, de même qu'à la socialisation déterministe. Néanmoins, en mettant en relation dialectique les deux pôles d'un continuum (la socialisation déterministe, d'une part, et l'autonomie anarchiste, d'autre part), la pédagogie actualisante ne polarise pas et perçoit l'éducation comme un processus de socialisation-autonomisation. L'individu **intériorise** de nombreux éléments socioculturels de son milieu et des valeurs de la société, mais exerce une pensée critique capable de rejeter certaines valeurs et de transformer certains contenus culturels. C'est un processus qui socialise la personne tout en « l'autonomisant » et qui « l'autonomise » tout en la socialisant. Même si elle valorise

le pôle autonomisation, la pédagogie actualisante reconnaît la dimension socialisation comme facette incontournable de l'éducation. Elle habilite la personne qui vit un processus de socialisation à le faire avec un regard critique et un esprit d'ouverture à des valeurs autres que celles qui ont pu initialement inspirer la culture transmise. La pédagogie actualisante, en favorisant la dialectique socialisation-autonomisation, transforme le processus de socialisation; ce n'est plus une transmission culturelle, mais une socialisation qui se construit activement par la personne dans une relation éducative fondée sur le dialogue et la réflexion.

L'approche dialectique n'est pas le seul élément qui distingue la pédagogie actualisante des autres approches éducatives fondées sur l'unicité de la personne. Des approches comme celles de l'enseignement individualisé, l'enseignement personnalisé ou l'enseignement différencié ont en commun la reconnaissance de l'unicité de la personne et l'objectif d'adapter l'enseignement aux particularités de la personne. Ces dernières approches, toutefois, ont tendance à mettre l'accent sur les moyens d'assurer l'individualisation sans mettre en cause l'objectif de socialisation sous-jacent. Dans les mots de Tomlinson (2000), une protagoniste de la pédagogie différenciée : « *Le curriculum nous dit quoi enseigner; la pédagogie différenciée nous dit comment* » (p. 8, en italique dans le texte original, notre traduction). La pédagogie actualisante a en commun avec ces autres pédagogies la nature individualisante de l'enseignement. Toutefois, elle y ajoute des éléments complémentaires (ex. : la coopération, la conscientisation et l'engagement, la participation et l'autonomie) et met davantage l'accent sur la finalité de l'action éducative (l'actualisation du potentiel humain) que sur les moyens de l'individualisation.

La pédagogie actualisante suppose donc un processus dialectique de socialisation-autonomisation qui reconnaît une multitude de dimensions complémentaires axées sur l'actualisation du potentiel humain comme finalité de l'éducation (voir les huit volets décrits dans la section suivante). Un autre élément de définition de la pédagogie actualisante est sa nature interactive. Au Canada, il n'est pas rare de trouver dans les programmes des ministères de l'Éducation des buts visant l'actualisation du plein potentiel humain des personnes sur les plans physique, cognitif, affectif, spirituel et social. Toutefois, malgré cette vision large du développement humain et la globalité des perspectives décrites dans leurs missions éducatives, les systèmes scolaires peuvent chercher à accentuer l'idéologie socialisante de l'éducation. Les éducateurs et les éducatrices peuvent être perçus comme les intermédiaires de la société qui ont pour rôle de favoriser des apprentissages conformes aux valeurs de la société. À cet aspect de l'éducation, la pédagogie actualisante ajoute la dimension autonomisation et vise un esprit critique par rapport aux valeurs sociétales dominantes. Favoriser la globalité du développement humain n'est pas uniquement le rôle du système éducatif en tant qu'agent de la première génération qui transmet des savoirs et des valeurs à la deuxième génération. Ouverte au dialogue intergénérationnel, la pédagogie actualisante favorise, certes, la socialisation des jeunes par les adultes, mais aussi la socialisation des adultes par les jeunes de même que la socialisation intra-génération. Le processus interactif en est donc un de dialogue entre êtres humains.

Volets de la pédagogie actualisante : aspects complémentaires

La pédagogie actualisante regroupe un nombre important de volets interdépendants et complémentaires sans pour autant prétendre à l'exhaustivité. Dans cette dernière section de l'article, nous décrivons brièvement chacun des huit volets qui sont expliqués plus en détail dans les autres articles du collectif. Le but est d'illustrer ici la nature multiforme et multisource de cette pédagogie interactive, qui met en œuvre diverses approches pouvant contribuer à l'actualisation du potentiel humain des personnes. L'objectif est de décrire ces volets selon la perspective adoptée par la Faculté dans sa mission (FSE (1999)), mais l'auteur reconnaît qu'il en fait sa propre interprétation et que la description de certains volets peut comporter des différences par rapport à celle des auteurs des articles illustrant chacun des volets. Ces huit volets reflètent les éléments que les membres de la Faculté ont jugé pertinents et utiles pour décrire la pédagogie actualisante au moment de l'adoption du concept. Une version ultérieure de cette pédagogie pourrait y ajouter de nouveaux éléments comme elle pourrait aussi en réduire le nombre pour éviter certaines redondances. Les auteurs à consulter pour plus de détails sur chacun des volets sont indiqués après chacun des sous-titres.

Pédagogie de l'unicité et de la responsabilité - Landry (2002)

Reconnaître l'unicité de chaque personne, c'est reconnaître son droit fondamental à une éducation adaptée à ses besoins, ses aptitudes et ses particularités. Mais, dans la reconnaissance de cette unicité, la responsabilité est partagée. Si, d'un côté, le système d'enseignement doit faire preuve de flexibilité dans l'adaptation des activités éducatives, de l'autre, la personne apprenante est invitée à se responsabiliser et à se prendre en charge dans l'actualisation de son potentiel. L'enseignement, alors, n'est plus un processus de transmission relevant de la responsabilité de la personne qui enseigne, mais un processus de construction engageant un dialogue entre un formateur ou une formatrice et une personne qui se forme, se réalise et s'actualise.

L'élève doit avoir accès à des activités éducatives qui l'amèneront à la fois à prendre conscience de son unicité et à reconnaître son potentiel d'autonomie et de prise en charge (Landry (2002)). Chaque apprenante, chaque apprenant est invité à prendre conscience de son « autopoïésis », ce pouvoir de se réaliser à partir de ses propres ressources qui est le propre des êtres vivants (Maturana et Varela (1987)). Les activités éducatives sont conçues non seulement pour promouvoir l'apprentissage, mais aussi pour favoriser l'autodétermination. Pour cela, les activités éducatives doivent développer chez l'élève des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance, c'est-à-dire les médiateurs de l'autodétermination (Deci et Flaste (1995); Deci et Ryan (1985), (2000); Vallerand (1993); (1997)), de sorte que la personne devienne progressivement capable de mieux assurer la prise en charge de l'actualisation de son potentiel. Elle apprend ainsi à se définir et à se donner un projet de vie.

Pédagogie de l'accueil et de l'appartenance - Michaud (2002)

L'individualisme et la compétition (Johnson et Johnson (1989)) font depuis fort longtemps partie de l'éducation. Ils répondent à des traits humains bien connus en psychologie sociale : la tendance à la catégorisation sociale, à la création de stéréotypes et à la discrimination (Bourhis et Leyens (1994)). C'est le rôle de la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance de développer une culture du respect de la diversité et de la valorisation des différences comme de favoriser la création d'un climat d'apprentissage qui met en relief la richesse des divergences de points de vue et la joie d'apprendre dans un contexte de dialogue.

La personne qui se perçoit comme unique et autodéterminée visera à actualiser son potentiel dans le cadre du système éducatif si elle a le sentiment que son unicité y est respectée. Le volet de l'accueil et de l'appartenance invite les éducateurs et les éducatrices à mettre en œuvre non seulement une relation au savoir (voir Michaud (2002)), mais aussi une relation entre êtres humains qui est propice au développement d'un sentiment de bien-être et d'appartenance. Le groupe-classe devient une communauté d'apprenantes et d'apprenants, et toute l'école se transforme en un milieu de vie stimulant, invitant et valorisant. Le milieu éducatif présente les caractéristiques d'un espace social qui cultive le respect de la vie, le respect de la diversité des êtres vivants et des personnes, l'acceptation inconditionnelle des personnes, la valorisation de l'interaction humaine et du dialogue, et la passion d'apprendre. La relation éducative devient avant tout une relation de dialogue entre êtres humains.

Pédagogie de la participation et de l'autonomie - Gravel et Vienneau (2002)

Un système éducatif ne peut espérer développer des personnes autonomes, responsables et engagées en cultivant une pédagogie de la transmission et de la passivité. Pour former des sujets engagés dans un projet de société et responsables de l'actualisation de leur potentiel humain, l'éducation doit elle-même devenir un processus qui favorise la responsabilité et l'autodétermination. La pédagogie actualisante favorise la participation active des apprenants et des apprenantes dans la gestion de l'apprentissage (Gravel et Vienneau (2002)). La gestion participative invite les apprenants et les apprenantes à s'approprier les objectifs d'apprentissage, à participer au choix des activités éducatives et à auto-évaluer leur apprentissage. Ils cessent d'être uniquement des élèves et se font agents de leur formation. Ils apprennent la métacognition, c'est-à-dire l'habileté à analyser leurs stratégies d'apprentissage; c'est ce qu'on appelle « apprendre à apprendre ». Une pédagogie qui favorise la prise de conscience de son unicité et de son altérité, qui crée un climat d'apprentissage respectueux des différences et qui invite les élèves à participer à la gestion de leur apprentissage jette les bases du développement de l'autonomie et de la pensée critique (voir prochain volet). Tel que nous l'avons déjà mentionné (voir pédagogie de l'unicité et de la responsabilité), l'autodétermination chez la personne repose sur la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. De nombreuses recherches rapportées par Deci et Ryan (2000) démontrent que lorsque les conditions de vie et d'apprentissage favorisent la satisfaction de ces besoins,

la personne développe la confiance, les habiletés, et la motivation propices au développement continu de l'autodétermination.

Pédagogie de la conscientisation et de l'engagement - Ferrer et Allard (2002)

Selon une prémisse de la pédagogie actualisante, la personne qui s'éveille à son unicité découvre en même temps son altérité. La personne qui prend conscience de son unicité apprend qu'elle est aussi le produit d'un héritage biologique et culturel. Elle se rend compte qu'elle a des caractéristiques et des aptitudes particulières et un potentiel d'autodétermination qui font d'elle une personne capable de prendre en charge sa destinée (Landry (2002)). Par contre, plus la personne analyse ce qui fait d'elle un être unique et autonome, plus elle réalise qu'elle est en même temps le produit de son héritage biologique, culturel et social. Elle est à la fois elle-même et autre. En prenant conscience qu'elle est façonnée par son héritage biologique, par son environnement culturel et par ses interactions avec les autres, elle fait face à son altérité. En d'autres mots, elle prend conscience de sa condition d'humanité, comme le dit Albert Jacquard (1991).

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement, inspirée de la pédagogie critique (Freire (1983); Kumashiro (2000)) et de l'éducation dans une perspective planétaire (Ferrer (1997)), amène donc la personne non seulement à recevoir la culture qui lui est transmise par le système éducatif et les autres institutions sociales, mais à exercer un regard critique sur les connaissances, les croyances et les valeurs véhiculées par celle-ci. Cette pédagogie amène les apprenants et les apprenantes à prendre conscience des relations qui gouvernent l'existence humaine et, en grande partie, déterminent non seulement les conditions de vie de l'humanité, mais celles de toute la biodiversité (voir Ferrer et Allard (2002)). Par la réflexion critique et le dialogue, les élèves apprennent à se positionner dans leur identité personnelle et collective. Ils sont invités à découvrir la richesse et la créativité des différentes cultures du monde, y compris la leur, tout en exerçant un regard critique sur les valeurs sous-jacentes à celles-ci et sur les conditions de vie qu'elles créent. Les coutumes et les relations à l'environnement propres aux humains sont mis en rapport avec les besoins de la nature et de la biodiversité. Les élèves, citoyens et citoyennes du monde et futurs leaders de la société en devenir, sont appelés à devenir non pas des produits de la société, mais des sujets engagés dans l'histoire de l'humanité et dans le défi du maintien de l'équilibre de leur écosystème. La pédagogie actualisante fait le pari que le développement de la pensée critique et la mise en œuvre d'une culture du dialogue auront pour effet de sensibiliser les apprenants et les apprenantes à leurs rôles et à leurs responsabilités sociales, et donc, de les inciter à s'engager dans un projet de société visant la création d'un monde de paix, de justice et de solidarité.

Pédagogie de la maîtrise des apprentissages et du dépassement de soi - Landry et Richard (2002)

Le concept de la courbe normale a permis aux psychologues et aux éducateurs de mieux comprendre la distribution statistique de nombreuses habiletés humaines;

il a contribué à la définition de l'intelligence et à la mesure des aptitudes. Malheureusement, ce concept statistique a pendant très longtemps influencé négativement les attentes en matière d'apprentissage, allant même jusqu'à limiter la confiance dans le potentiel d'apprentissage des humains (Bloom (1976)). L'importance accordée à la courbe normale a cultivé le mythe que seule une petite partie des élèves est capable d'une véritable maîtrise des apprentissages. À l'opposé, la pédagogie actualisante a comme prémisses que de nombreux élèves sont capables d'un niveau élevé d'apprentissage lorsqu'ils y consacrent le temps nécessaire. En d'autres mots, comme l'affirme Benjamin Bloom (1976), la courbe normale reflète l'apprentissage des élèves dans deux conditions seulement :

- a. lorsque le temps consacré à l'apprentissage et l'enseignement est uniforme pour tous les élèves, et
- b. lorsqu'il n'y a pas d'enseignement.

Par contre, lorsque les activités d'apprentissage sont adaptées aux élèves et que la durée des activités est conforme aux besoins de ceux-ci, un grand nombre d'élèves sont capables d'atteindre un rendement de niveau supérieur.

La pédagogie de la maîtrise mise sur le processus même de l'apprentissage. L'évaluation, dans le contexte de cette pédagogie, a pour but principal non pas la certification des apprentissages, mais leur amélioration. L'élève participe à un processus d'autoévaluation qui l'invite à investir les résultats de l'évaluation dans la continuation du processus d'apprentissage. Aux activités d'enseignement s'ajoutent, au besoin, des activités correctives ou régulatrices et de renforcement qui viennent appuyer l'élève dans la prise en charge de son apprentissage. La pédagogie actualisante ne vise donc pas à uniformiser le temps et les activités d'apprentissage. Elle cherche à investir l'autonomie de l'apprenant et les ressources collectives du groupe-classe au service de compétences accrues chez chacun des élèves (Landry et Richard (2002)). Comme le confirme la recherche (Bloom (1976); Block *et alii* (1989)), le niveau de maîtrise des apprentissages antérieurs détermine davantage le niveau de la compétence en apprentissage scolaire que ne le font les aptitudes et la motivation. La maîtrise de l'apprentissage est elle-même mobilisatrice d'énergie et de motivation, et sa mise en œuvre diminue la place prépondérante accordée à l'aptitude comme déterminant de l'apprentissage.

Pédagogie de la coopération - Gamble (2002)

En plus de favoriser la prise en charge par l'apprenant de son développement personnel et de sa formation, la pédagogie actualisante vise à bonifier l'expérience de l'apprentissage par la collaboration et l'entraide. Une culture valorisant les efforts collectifs est plus à même de relever les défis d'un projet de société visant un monde de paix, de justice et de solidarité que ne l'est une culture axée sur l'individualisme et la compétition. La pédagogie actualisante encourage la solution de problèmes en groupes et le développement des habiletés sociales propices au travail d'équipe (Gamble (2002)). Comme le démontre la recherche (Slavin (1983), (1990); Johnson et Johnson (1989)), l'application de certaines techniques de l'apprentissage coopératif

favorise un meilleur rendement lorsqu'il combine l'effort collectif et la responsabilité individuelle. Ce modèle éducatif permet à des groupes d'élèves de faire l'expérience de la collaboration et de l'interdépendance dans la résolution de problèmes complexes et de vivre une véritable démocratie participative.

Les recherches sur le sujet soulignent l'importance d'œuvrer au développement des habiletés sociales et des dispositions affectives nécessaires à la coopération avant d'implanter les différentes approches de l'apprentissage coopératif. De plus, il faut savoir créer l'équilibre entre la coopération et la responsabilité personnelle. La pédagogie actualisante vise à développer, au sein de la classe et de l'école, une culture de coopération qui a pour fondement l'autonomie des individus.

Pédagogie intégrative et réflexive - Lowe (2002); Pruneau et Lapointe (2002)

Selon plusieurs chercheurs qui ont fait l'étude du cerveau humain (Grady (1984); Sylwester (1995); Westwater et Wolfe (2000)), l'apprentissage est favorisé par l'expérience concrète et par une approche expérientielle à l'enseignement. De grands penseurs comme Dewey et Piaget l'ont affirmé : c'est en faisant qu'on apprend le mieux et c'est en explorant à fond le concret que l'abstrait devient plus compréhensible et mieux ancré. Malheureusement, même à l'école primaire, les activités d'apprentissage sont souvent livresques et détachées de la réalité. L'éducation peut s'isoler de la société (Landry (1985)) ou se détacher de la communauté et de son écosystème (Rasmussen (2000)).

La pédagogie actualisante a comme postulat que l'apprentissage scolaire est plus signifiant pour les élèves lorsqu'ils ou elles ont l'occasion d'analyser des situations concrètes et réelles et lorsqu'ils sont invités à la réflexion et à la résolution de problèmes (Pruneau et Lapointe (2002)). Dans ce but, l'intégration des matières scolaires peut créer des situations d'apprentissage significatives qui stimulent l'apprentissage de chacune des disciplines (Lowe (2002)). Les programmes scolaires mettent souvent l'accent sur le savoir (les connaissances ou le niveau inférieur de la taxonomie cognitive) alors que l'accentuation du savoir-faire a tendance à se faire dans des contextes qui ne reflètent pas des situations réelles ou significatives pour les élèves. En associant la pédagogie intégrative et réflexive à d'autres volets, telle la pédagogie de la conscientisation, la pédagogie actualisante permet le développement des autres dimensions du savoir, dont le savoir-être, le savoir-devenir et le savoir vivre ensemble (voir aussi Delors (1996)).

À travers le dialogue, la confrontation des idées et la résolution de problèmes, cette pédagogie développe le sens critique et l'esprit de recherche qui favorisent la connaissance de soi, l'ouverture aux autres et une meilleure compréhension du monde (Faculté des sciences de l'éducation (1999, p. 14)).

La pédagogie de l'inclusion - Vienneau (2002)

Ce dernier volet de la pédagogie actualisante ferme un peu la boucle en nous ramenant à la pédagogie de l'unicité. La pédagogie actualisante reconnaît non seulement le caractère unique de chaque apprenant ou apprenante, mais aussi le droit de

chaque individu d'être scolarisé dans le milieu éducatif le plus inclusif possible. La pédagogie de l'inclusion s'inscrit dans la continuation des mouvements de la normalisation (Wolfensberger (1972)) et de l'intégration scolaire (ex. : Goupil et Boutin (1983); Kersner Lipsky et Gartner (1989)), qui favorisent « l'intégration optimale de l'élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation au sein de la classe ordinaire » (FSE (1999, p. 14)). Selon cette philosophie inclusive de l'éducation, chaque élève a le droit d'apprendre et d'actualiser son potentiel, et chacun doit pouvoir bénéficier des ressources et des milieux d'apprentissage qui sont les plus propices à favoriser son développement intégral comme personne (voir Vienneau (2002)). Même si les besoins particuliers de l'élève peuvent exiger des mesures exceptionnelles et des déplacements à l'extérieur de la classe ordinaire, la philosophie de base est avant tout inclusive. L'élève doit pouvoir profiter au maximum de contacts réguliers avec les autres élèves et être membre à part entière de l'école. Autant pour les élèves à besoins particuliers que pour l'ensemble des élèves, le contact avec la diversité et la différence contribue à une meilleure compréhension de la complexité de la condition humaine et s'avère une source de solidarité entre les personnes.

Conclusion

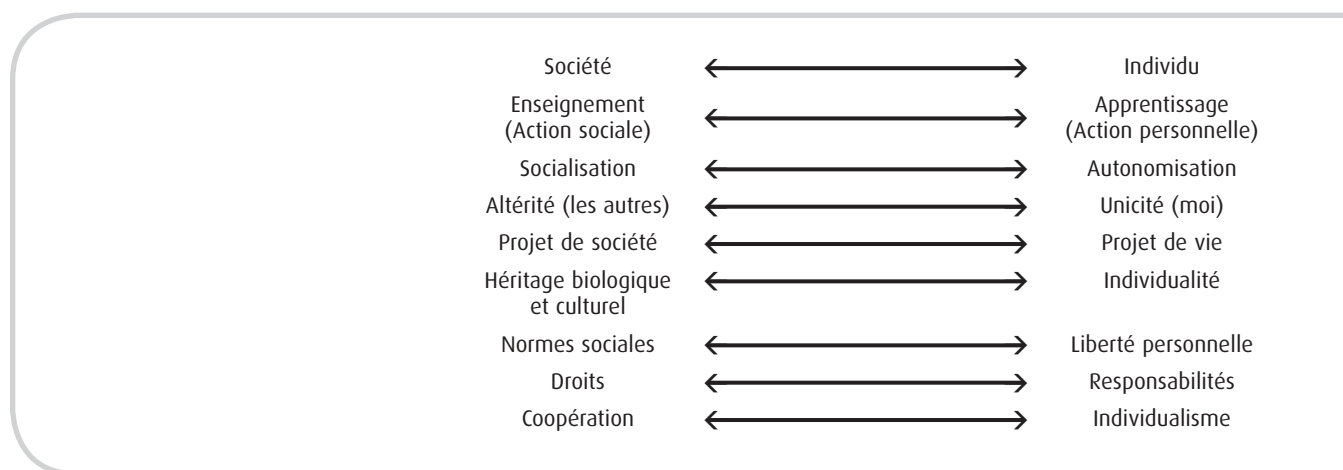
La pédagogie actualisante compte un nombre de volets éducatifs qui réunissent différentes orientations pédagogiques complémentaires, de sorte à créer une synergie d'effets qui contribuent à l'actualisation du potentiel humain. Cette synergie est le résultat d'une dynamique dialectique qui unit deux forces en opposition, mais complémentaires: l'une qui accentue la transmission du capital culturel humain; et l'autre qui vise l'autonomisation ou l'action réflexive critique, et qui permet la prise en charge d'un projet de vie.

Aux éléments socialisants de l'activité éducative en tant que processus de transmission culturelle, la pédagogie actualisante ajoute, en opposition dialectique, l'action éducative qui libère, responsabilise et rend l'élève autonome. Celui-ci, tout en apprenant à intégrer sa culture et à apprécier cet héritage qui lui est transmis, développe aussi son autonomie, c'est-à-dire d'une part, l'habileté à porter un regard critique sur les idées et les valeurs émises par sa culture et d'autre part, à prendre en charge sa propre destinée (FSE (1999, pp. 14-15)).

En guise de conclusion, nous ajoutons d'autres éléments qui viennent confirmer la pertinence de percevoir la pédagogie actualisante dans la perspective dialectique socialisation / autonomisation. Ceux-ci sont illustrés de façon schématique à la **Figure 1**. Plusieurs aspects de la dynamique de socialisation / autonomisation sous-tendent la pédagogie actualisante. D'une part, l'éducation est un sous-système de la société qui a comme premier objectif la transmission culturelle (Rocher (1992); Lapiere (1977)). D'autre part, quelle que soit l'idéologie éducative privilégiée, le processus enseignement / apprentissage ne peut pas court-circuiter l'individu

(Landry et Robichaud (1985)). L'individu peut apprendre en groupe, avec le groupe ou sans le groupe, mais ce sont toujours des individus qui vivent et qui intègrent les expériences d'apprentissage. L'expérience d'apprentissage, même si elle est grandement favorisée par les contacts avec d'autres humains, est toujours une action de représentation et d'intériorisation de l'expérience, laquelle est individuelle, personnelle et idiosyncrasique. En d'autres mots, même si on la voudrait plus simple, la réalité éducative doit intégrer la vision de la société et la perspective de l'individu. Si l'enseignement est une action sociale, l'apprentissage reste une action personnelle. Chez la personne éduquée, ces deux perspectives deviennent réciproques.

Figure 1. **Éléments d'une dialectique socialisation-autonomisation**



En tant qu'action d'une institution sociale, d'un sous-système de la société, l'enseignement n'échappe pas aux normes, aux valeurs, aux traditions, aux coutumes et aux connaissances du groupe social qui gère le système éducatif. Dans le monde occidental, le discours de l'école socialisante est surtout d'inspiration libérale et respecte les choix individuels et la liberté d'expression, mais le but sous-jacent semble être de promouvoir la participation aux institutions sociales et la reproduction des valeurs de la société. Selon ce discours, pour réussir la perspective socialisation, il faut que l'élève trouve le moyen de faire siennes les normes et les valeurs qui lui permettront de jouer un rôle social et de contribuer à la société. Au rôle social promu par le discours de la socialisation, la pédagogie actualisante oppose un discours d'autonomisation : celui de l'actualisation du potentiel humain des personnes, du développement de la pensée critique et de l'affirmation personnelle. Elle appelle chaque individu à trouver son unicité comme personne et à prendre en charge un projet de vie. La dialectique projet de vie / projet de société amène chaque élève à découvrir à la fois ce qu'il a d'unique comme personne et ce qu'il a de commun avec les autres. Son unicité affronte son altérité. L'élève découvre que s'il a une individualité, il partage aussi un héritage biologique et culturel avec l'humanité et le reste du monde vivant (Landry (2002)). Comment les normes sociales peuvent-elles coexister avec la liberté personnelle des individus? La société peut-elle conférer des droits et omettre les responsa-

bilités? Voilà des questions que l'élève est amené à se poser lorsqu'il est invité à situer son projet de vie dans le cadre d'un projet de société.

La dialectique socialisation - autonomisation crée une nouvelle synthèse. L'éducation n'est pas une « socialisation méthodique de la jeune génération » à la Durkeim, imposée du haut vers le bas, de la société vers l'individu. Elle n'est pas non plus une recherche de l'autonomie à l'extérieur des cadres de la société comme le voulait Rousseau pour son enfant fictif, *Émile*. La nouvelle synthèse se veut une socialisation autonomisante ou une autonomisation socialisante. La recherche de l'autonomie se fait dans le cadre d'un engagement social alors que les valeurs de la société sont transmises par l'intermédiaire d'une conscience critique.

La dialectique de la pédagogie actualisante se résume à un dialogue démocratique. La réflexion critique, le partage d'expériences personnelles, les débats d'opinions, la résolution de problèmes en groupes, la recherche de consensus, le respect des différences, la comparaison des conditions de vie, l'esprit scientifique, l'acceptation du doute sont de multiples facettes de ce dialogue. Fondée sur la conscience critique, l'autonomisation des personnes contribue à libérer celles-ci des idéologies aliénantes pour favoriser la construction d'une idéologie consciente, fondée sur le respect des droits individuels et collectifs. La personne autonome participe à un projet collectif de socialisation, une socialisation qui n'est plus transmise, mais construite. Le développement d'une conscience critique (voir Ferrer et Allard (2002)) contribue aussi bien à l'action en société qu'à l'action sur la société. Le tout laisse espérer une véritable transformation de la société.

Références bibliographiques

- Assogba, Y. (1999). L'évolution du concept de socialisation : d'une société boussolée à une société déboussolée. In *Apprentissage et socialisation*, Vol. 19(2), pp. 23-44.
- Bertalanffy, V. (1968). *General Systems Theory*. New York : Braziller.
- Block, J.H. (1974). *School, Society and Mastery Learning*. New York : Holt, Rinehart, & Winston.
- Block, J.H., Eftim, H.E., Burns, R.B. (1989). *Building Effective Mastery Learning Schools*. New York : Longman.
- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. In *Evaluation Comment*, Vol. 1(2).
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York : McGraw Hill.

- Bloom, B.S. (1984). The 2 Sigma problem : the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. In *Educational Researcher*, Vol. 13 (6), pp. 4-16.
- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the Implicate Order*. London : ARK.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourhis, R., Leyen, J.-P. (1994). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège : Mardaga.
- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. In *Educational Researcher*, Vol. 18(1), pp. 32-42.
- Capra, F. (1983). *The Tao of Physics*. London : Fontana.
- Deci, E.L., Flaste, R. (1995). *Why We Do What We Do : Understanding Self-Motivation*. New York : Penguin Books.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. In *Psychological Inquiry*, Vol. 11, pp. 227-268.
- Delors, J. (1996)(Ed.). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Éditions UNESCO et Éditions Odile Jacob.
- Durkeim, É. (1980, 4^e éd.). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Faculté des sciences de l'éducation, (1999). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.
- Ferguson, M. (1981). *Les enfants du Verseau : pour un nouveau paradigme*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ferrer, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et enseignants. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23, pp. 17-48.
- Ferrer, C., Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>
- Franks, D.R., Langford, H.G., McEachern, W.E. (Eds). (1995). *Constructivism : Its Significance for Education*. North Bay, Ontario : Nipissing University.

- Frederickson, J. (1997). *Reclaiming Our Voices : Bilingual Education, Critical Pedagogy and Praxis*. Los Angeles : California Association of Bilingual Education.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/07-gamble.html>
- Gillig, J.M. (Ed.), (1999). *Les pédagogies différenciées : origines, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Goguen, L., Poirier, D. (1995). Are the educational rights of exceptional students protected in Canada? In *Social Change and Education in Canada*, R. Ghosh et D. Ray (Editors), Toronto : Harcourt Brace, pp. 310-322.
- Goodlad, J.I. (1991). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Goupil, G., Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal : Nouvelle Optique.
- Grady, M.P. (1984). *Teaching and Brain Research*. New York : Longman.
- Gravel, H., Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/05-gravel.html>
- Guskey, T.R. (1985). *Implementing Mastery Learning*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Jacquard, A. (1991). *L'héritage de la liberté*. Paris : Éditions du Seuil.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition : Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
- Joyce, B., Weil, M., Showers, B. (1992). *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kumashiro, K.K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. In *Review of Educational Research*, Vol. 70(1), pp. 25-53.
- Landry, R. (1985). Trois formes de réductionnisme en éducation. In *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 18(2-3), pp. 27-46.
- Landry, R. (2002). L'unité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/02-landry.html>
- Landry, R., Richard, J.-F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/06-richard.html>

- Landry, R., Robichaud, O. (1985). Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 11, pp. 295-317, Québec : ACELF.
- Lapierre, J.W. (1977). *Vivre sans l'État*. Paris : Éditions du Seuil.
- Larochelle, M., Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20, pp. 5-19.
- Lenoir, Y., Sauvé, L. (1998). Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation? In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 24, pp. 3-29.
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/08-lowe.html>
- Lipsky, D.K., Gartner, A. (1989). *Beyond Separate Education: Quality Education for All*. Baltimore : Brooks Publishing.
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. New York : Van Nostrand.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987). *The Tree of Knowledge : The Biological Roots of Human Understanding*. Boston : New Science Library.
- Michaud, C. (2002). Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/03-michaud.html>
- Poirier, D., Goguen, L., Leslie, P. (1988). *Education Rights of Exceptional Children in Canada*. Toronto: Carswell.
- Popkewitz, T.S., Fendler, L. (Eds.), (1999). *Critical Theories in Education*. New York: Routledge.
- Pressley, M. et associés. (1990). *Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge, MA : Brookline Books.
- Pruneau, D., Lapointe, C. (2002). Un, deux, trois, nous irons aux bois...
L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/09-pruneau.html>
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Rasmussen, D. (2000). La société inuite menacée de dissolution par l'école et l'argent. In *INTERculture*, Vol. 139, pp. 3-66.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Ville LaSalle : Éditions Hurtubise HMH.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Charles E. Merrill.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. In *Educational Leadership*, Vol. 47 (4), pp. 52-54.
- Stainback, S., Stainback, W., Forest, M. (1989). *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore: Brooks Publishing.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom, Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. In *Educational Leadership*, Vol. 58 (1), pp. 6-11.
- Vallerand, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In *Introduction à la psychologie de la motivation*, R.J. Vallerand et E.E. Thill (Ed.), Laval, QC : Éditions Études Vivantes, pp. 534-581.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in Experimental Social Psychology*, M.P. Zanna (Ed.), San Diego: Academic Press, Vol. 29, pp. 271-360.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.html>
- Vienneau, R., Ferrer, C. (1999). En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXVII (1), Québec : ACELF www.acef.ca/revue/XXVII/articles/vienneau.html.
- Wang, M.C. (1992). *Adaptive Education Strategies*. Baltimore : Brooks Publishing.
- Wang, M.C., Walberg, H.J., (Eds) (1985). *Adapting Instruction to Individual Differences*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Westwater, A., Wolfe, P. (2000). The brain-compatible curriculum. In *Educational Leadership*, Vol. 58 (3), pp. 49-52.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization : The Principles of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante

Rodrigue LANDRY

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de démontrer que le respect de l'unicité de l'apprenant et de l'apprenante est au cœur d'une pédagogie actualisante, c'est-à-dire une pédagogie qui a pour but l'actualisation du plein potentiel humain. Suite à une discussion des facteurs qui sont à la base de l'unicité de chaque personne, l'auteur met l'accent sur les capacités d'autorégulation et d'autonomie des êtres humains. Il propose une pédagogie qui met en valeur l'autodétermination et la prise en charge, par l'élève, de son apprentissage et d'un projet de vie. C'est une pédagogie qui amène l'élève à prendre conscience de son unicité et à réaliser pleinement le sens de son altérité, c'est-à-dire son rapport à l'autre.

ABSTRACT

Learner Uniqueness and the Pedagogy of Actualization

This article aims at demonstrating that respecting learner uniqueness is at the heart of the Pedagogy of Actualization, that is, an approach whose goal is the actualization of the full human potential. Following a discussion about factors underlying each person's uniqueness, the author focuses on human capacities for self-regulation and autonomy. He proposes a pedagogical approach that emphasizes self-determination and students taking charge of their learning and life projects. It is an approach

that leads students to become aware of their uniqueness and to fully realize the meaning of their differences through their relationships with others.

RESUMEN

La unicidad del educando y la pedagogía actualizante

El objetivo de este artículo es demostrar que el respeto de la unicidad del educando se encuentra justamente en el centro de la pedagogía actualizante, o sea, una pedagogía que tiene como objetivo la actualización plena del potencial humano. Después de examinar los factores subyacentes a la unicidad de cada persona, el autor enfatiza la capacidad de autoregulación y de autonomía de los seres humanos. Propone una pedagogía que valoriza la autodeterminación y la responsabilización por parte del alumno de su aprendizaje y de su proyecto de vida. Es una pedagogía que conduce al alumno a tomar consciencia de su unicidad y a realizar totalmente el significado de su alteridad, es decir de su relación con el otro.

Introduction

Dans l'introduction à la pédagogie actualisante présentée au début du présent ouvrage collectif (Landry (2002)), nous affirmons que l'unicité de chaque apprenant et de chaque apprenante est au cœur de cette pédagogie. L'unicité des apprenants et apprenantes se doit d'être prise en compte par une pédagogie actualisante car, la finalité même de cette vision éducative, l'actualisation maximale du potentiel humain, est favorisée par une mise en valeur des caractéristiques particulières des personnes et par une prise en charge par l'individu de son développement personnel.

La perspective développée dans cet article se veut davantage heuristique que descriptive. Elle ne vise pas à décrire les nombreuses variables qui distinguent les apprenants et les apprenantes et qui sont souvent invoquées dans des tentatives

- pour mieux individualiser l'enseignement (p. ex. Bassett, Watts et Nurcombe (1978); Guild et Garger (1998); Przesmycki (1991); Tomlinson (1999)),
- pour mieux adapter l'enseignement aux différences individuelles (p. ex. Wang (1992); Wang et Walberg (1985))
- ou pour assurer la réussite scolaire du plus grand nombre (p. ex. Montmarquette, Houle, Crespo et Mahseredjian (1989); Slavin, Madden, Dolan et Wasik (1996); Cole (1995); Johnston et Borman (1992); Stainback, Stainback et Forest (1989)).

La perspective heuristique vise à permettre aux lecteurs et lectrices de comprendre un certain nombre de facteurs qui sont à la base de l'unicité des personnes

et de susciter chez-eux une réflexion sur la pertinence de reconnaître cette unicité dans la pratique éducative.

L'article débute par une courte réflexion sur l'influence fondamentale de la courbe normale sur les croyances et les pratiques éducatives au cours du dernier siècle. Dans la section suivante, nous présentons un certain nombre de facteurs ou sources de l'unicité et mettons l'accent sur le fait que chaque être humain, tout en étant unique, est capable d'autorégulation et d'autonomie. Dans la dernière section de l'article, nous discutons de l'idiosyncrasie du processus de l'apprentissage et du rôle de l'école dans la reconnaissance et la mise en valeur de l'unicité des personnes dans l'optique de favoriser chez les élèves une prise en charge d'un projet de vie.

La courbe normale, l'enseignement de masse et l'enseignement individualisé

L'éducation de milliards de personnes peut-elle être avantagée si le système scolaire met l'accent sur l'unicité des personnes ou est-il préférable pour les sociétés de donner une éducation de masse à de grands groupes et de bénéficier ainsi de la distribution normale des aptitudes humaines? La distribution normale des aptitudes et de nombreuses caractéristiques humaines n'offre-t-elle pas l'avantage de regrouper au centre de la courbe normale la majorité des êtres humains et de permettre à une très forte proportion des apprenants et des apprenantes de tirer profit d'un enseignement collectif conçu pour eux? C'est le dilemme que l'éducation se pose depuis longtemps (Bloom (1976); (1984)). Devons-nous favoriser l'éducation de masse ou devons-nous privilégier une approche personnalisée qui prend en compte l'individualité des apprenants et apprenantes?

On ne peut nier que l'emploi de la courbe dite normale ait été au cœur de l'essor moderne en éducation et qu'on lui doive en grande partie l'évolution rapide de la scolarisation du monde occidental. Telle une idéologie ancrée dans nos mœurs (Van Dijk (1998)), la courbe normale guide encore beaucoup d'activités éducatives, parfois même de façon inconsciente. L'application du modèle industriel a permis de scolariser rapidement, et à un coût modeste, des millions d'enfants en les regroupant selon l'âge ou le rendement pour leur offrir un enseignement uniforme conçu pour la moyenne, quitte à créer au cours des ans des adaptations pour les enfants dont les aptitudes étaient trop éloignées du centre de la courbe : classes spéciales, classes ressources, programmes de rattrapage, programmes enrichis, activités d'enrichissement, etc.

Aujourd'hui, il est relativement facile de trouver des lacunes à ce modèle industriel de l'éducation et de déplorer son mode passif de transmission de la connaissance, qui n'a pas toujours incité les élèves à découvrir leur potentiel unique et à développer leur autonomie. De nombreux éducateurs avertis ont depuis longtemps prédit les effets nocifs d'un tel modèle et ont proposé des modes plus *individualisés* ou *personnalisés* de l'enseignement. Mais l'individualisation ou la personnalisation de l'enseignement, assez facilement concevable sur le plan théorique, présente,

même de nos jours, un défi énorme sur le plan pratique (Bloom (1976); Cole (1995); Wang et Walberg (1985)). Faut-il, pour maximiser un enseignement individualisé ou différencié, isoler chaque enfant et adapter au maximum les activités d'enseignement à ses particularités? Des chercheurs sous la direction de Bloom (1984) ont estimé que si chaque enfant pouvait avoir son propre enseignant ou sa propre enseignante, le rendement scolaire moyen serait accru d'environ deux écarts-types sur la courbe normale. Bloom conclut que cette différence de deux écarts-types (*the two sigma gap*) reflète l'écart entre le potentiel réel des élèves et le rendement qu'ils atteignent dans les écoles traditionnelles. La société et les éducateurs ont donc comme défi de combler cet écart et de trouver les ressources et les moyens susceptibles d'actualiser le plein potentiel des élèves. Mais combien de ressources la société devrait-elle investir en éducation? Y aurait-il assez d'enseignantes et d'enseignants compétents et engagés pour que chaque enfant ait son pédagogue attitré? Qu'en serait-il de la socialisation si on affectait un enseignant ou une enseignante à chaque enfant?

Comme nous l'avons déjà souligné (Landry (2002)), la pédagogie actualisante s'intègre à un processus de *socialisation-autonomisation*. Elle présente une dialectique qui unit dans un même processus une action éducative qui vise à transmettre les connaissances, les valeurs et l'héritage culturel tout en cultivant chez l'élève l'initiative personnelle, l'autonomie et l'esprit critique, qui le rendent capable à la fois de se responsabiliser par rapport au développement de son potentiel unique et de prendre en charge sa propre destinée. Cependant, si l'unicité de l'apprenant et de l'apprenante est au cœur de la pédagogie actualisante, il ne faut pas y voir la négation de la courbe normale et l'affirmation de l'individualisme. Comme nous espérons le démontrer dans cet article, sans nier la distribution dite normale de nombreuses caractéristiques humaines, il importe de réaliser que la multiplicité des attributs humains fait de chaque individu un être multidimensionnel qui demeure unique, quel que soit le point qu'il occupe sur une quelconque courbe dite normale. En d'autres mots, même si de nombreuses personnes se situent au même rang-centile pour un trait particulier, chacune sera aussi différente des autres que des personnes se situant à des rangs très distincts. En fait, les traits et les caractéristiques qui composent l'être humain sont si multiples que l'unicité de chacun ne peut être définitivement expliquée même par la mesure d'un très grand nombre d'entre eux.

Dans le reste de cet article, nous tentons d'expliquer les facteurs de l'unicité de chaque être humain et la façon dont cette unicité peut être intégrée à la pédagogie actualisante, qui vise à maximiser le potentiel humain de chaque élève. Comme chaque article de ce numéro thématique de la revue le fait valoir, la pédagogie actualisante est une approche à multiples volets dont chacun ne touche qu'un aspect du défi d'actualiser le potentiel humain. L'unicité de l'apprenant est toutefois une dimension essentielle qui doit obligatoirement être prise en compte pour que la pédagogie soit actualisante.

Les facteurs de l'unicité

L'hérédité

Parmi les diverses façons d'éclairer l'unicité de chaque être humain, retenons celle qui a trait à la biologie. *L'hérédité* et la variation dans le processus de reproduction font en sorte que chaque être humain est le produit d'une combinaison génétique particulière.

« À un mécanisme de reproduction, source de permanente identité, générateur de nombre mais au prix de l'uniformité, se substitue un mécanisme de " recombinaison " générateur d'infinie variété. » (Jacquard (1991, p. 30).

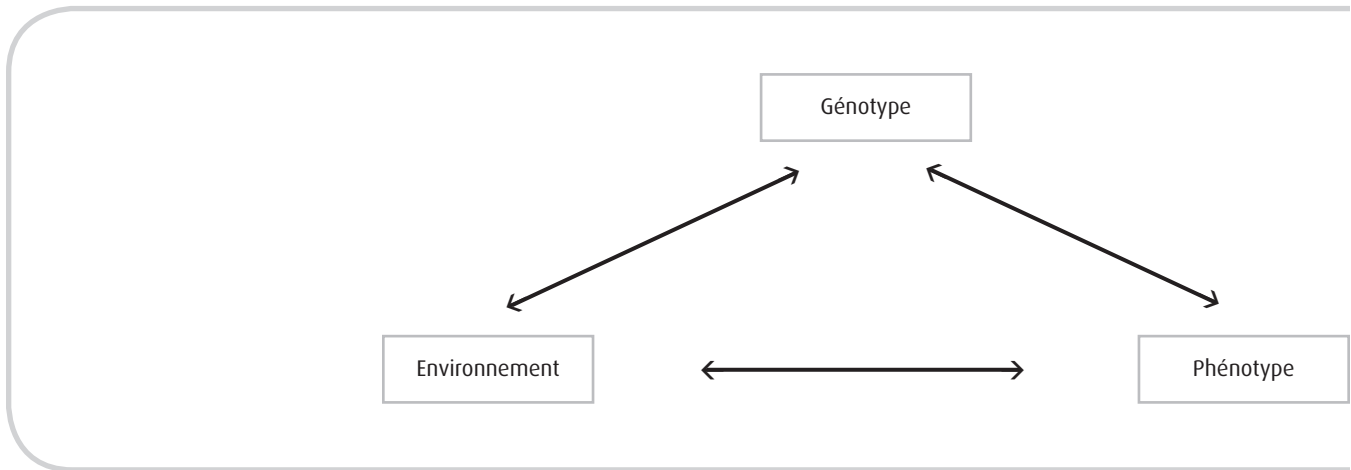
Les êtres sexués ne se reproduisent pas à la manière des cellules qui se divisent en gardant leurs propriétés inchangées. Au contraire, la reproduction sexuelle est génératrice de variété.

Chaque être issu d'une telle reproduction hérite de traits de chacune des unités génératrices, mais la combinaison de traits transmis par deux êtres différents assure aussi l'émergence de différences ou de variations (Maturana et Varela (1988)). Au départ, chaque être possède des similarités et des différences structurelles par rapport à ses ancêtres. Ces différences sont inscrites dans son génotype, c'est-à-dire son patrimoine génétique. L'individualité ou l'unicité de l'être pourrait-elle se décrire par une connaissance systémique du génotype? La réponse serait négative même si nous connaissions tous les éléments du génome humain. La simple analyse des composantes du génotype serait loin d'être suffisante pour décrire l'unicité de l'être car chacun, et particulièrement l'être humain, est le produit de l'histoire du génotype en interaction avec un environnement dynamique et changeant.

Le modèle de Waddington (Fishbein (1976)), qui décrit l'être vivant comme un *système épigénétique* (voir **Figure 1**), nous aide à mieux comprendre l'unicité de chaque être. Si nous appliquons ce modèle à l'être humain, il apparaît que chaque personne est le produit des interactions entre son *génotype*, son *environnement* et son *phénotype*, c'est-à-dire l'ensemble des caractères qu'elle a acquis suite à l'interaction entre son génotype et l'environnement. L'ontogenèse, ou la fabrication de l'être de la conception à la mort, est le produit d'un nombre incalculable d'interactions entre ces trois composantes du système épigénétique. Même deux vrais jumeaux deviennent des êtres uniques car, même si leur génotype ne diffère pas, leur ontogenèse a ses particularités, puisque l'aventure liée à chaque ontogenèse est unique et, comme nous le préciserons plus loin, chaque personne devient un être relativement autonome, capable de générer ses propres interactions avec son milieu. Pour bien saisir le modèle épigénétique, il faut comprendre que l'interaction ne se produit pas uniquement entre le milieu et le potentiel génétique, mais aussi entre ces deux composantes et le phénotype, c'est-à-dire l'état de développement et les nombreuses particularités de l'individu au moment de l'interaction. Ainsi, l'absence de certains nutriments, de certaines protéines ou d'autres éléments essentiels au développement peut avoir des effets très différents selon que, par exemple, l'individu en est au stade de fœtus, de nouveau-né ou d'adulte. En somme, le modèle

épigénétique (**Figure 1**) indique que le patrimoine génétique ou génotype, produit de l'hérédité, est déjà source de variété par la recombinaison de gènes. De plus, le génotype possède un potentiel énorme, car il peut produire une variété infinie de phénotypes selon l'environnement avec lequel il interagit. Enfin, rappelons que l'environnement est lui-même capable de produire des variations à l'infini et que le phénotype, à mesure qu'il se réalise, devient générateur d'un nombre infini de modifications de son environnement.

Figure 1 - Facteurs du système épigénétique selon Waddington (Fishbein (1976))



Des chercheurs tels que Jensen (1969) ont tenté d'estimer l'apport de l'inné et de l'acquis, par exemple dans le développement intellectuel des enfants. Certains vont même jusqu'à soutenir que 75 % à 80 % de la variation dans l'aptitude intellectuelle serait innée ou génétiquement déterminée. Cependant, même si ces chiffres étaient exacts, ils ne s'appliqueraient qu'à des populations en général. Ils n'auraient aucune validité pour un individu en particulier puisqu'il s'agit de variations autour de résultats moyens d'une population. De tels chiffres ne permettent d'estimer ni l'apport du génétique, ni l'apport de l'environnement dans la détermination du potentiel de développement de chaque individu membre de cette population. De plus, plusieurs penseurs mettent en doute la possibilité de calculer de façon fiable le degré d'héritabilité des caractéristiques individuelles (Jacquard (1984); (1991)). Chaque être possède un potentiel largement imprévisible, et plus son environnement est complexe, plus son patrimoine génétique est susceptible de réalisations inattendues. Bref, chaque recombinaison génétique qui crée un nouvel individu est source de potentiels nouveaux et inconnus.

Le modèle épigénétique nous amène à considérer une autre variable qui contribue à l'ontogenèse et à l'unicité des êtres humains. Peu importe la richesse de sa vie qui aboutit inévitablement à la mort, l'être humain ne peut transmettre par la voie de la reproduction sexuelle les caractères qu'il a acquis. Seuls les caractères génétiquement déterminés sont ainsi transmissibles et, qui plus est, chaque individu ne peut transmettre que la moitié de son patrimoine génétique, augmentant ainsi la

progression de la *diversité*. Les caractères acquis par les êtres humains sont transmis par une autre voie, une autre source de diversité : la *transmission culturelle*.

La transmission culturelle ou l'interaction du biologique et du culturel

Si l'on peut parler de l'unicité de chaque membre d'une espèce vivante en raison de la nature épigénétique de son ontogenèse, on peut se demander si chaque espèce vivante est unique. Plus particulièrement, on peut se demander ce qui distingue l'être humain des autres espèces. Les scientifiques s'entendent généralement pour affirmer que toutes les espèces vivantes ont une origine commune. Chaque espèce possède sa propre histoire, ou phylogenèse, qui est le résultat d'une longue évolution de générations successives. Mais toutes les espèces partagent un passé commun, plus ou moins éloigné, sur l'échelle de l'évolution organique de la vie (Maturana et Varela (1988)). C'est pourquoi on peut estimer le pourcentage de similarité génétique entre deux espèces et conclure, par exemple, que le chimpanzé a un patrimoine génétique très semblable à celui de l'être humain puisque les deux espèces ont en commun 98 % de leurs gènes (Pinker (1997); Trefil (1997)). Par contre, l'énorme différence entre ces espèces ne provient pas de leur héritage biologique ou génétique mais de la phylogenèse qui a favorisé chez l'être humain le développement de son cerveau, l'apprentissage et la transmission culturelle.

De nombreux facteurs ont probablement facilité le passage de « l'animalité à l'humanité » (Jacquard (1991)). Certains chercheurs pensent que la bipédie a été, chez l'être humain, l'élément déclencheur de l'évolution du cerveau (Clarke (1980); Pinker (1997); Trefil (1997)). En libérant les membres supérieurs, la bipédie a favorisé l'utilisation croissante des mains pour la manipulation d'objets, y compris la nourriture, et graduellement celle des outils. La station debout, et la réduction de la mâchoire, de pair avec l'utilisation croissante d'outils ont favorisé l'évolution du cerveau, surtout du néocortex, qui a triplé de volume au cours des trois derniers millions d'années. D'autres chercheurs croient que les interactions sociales et l'évolution du langage ont eu plus d'effets que l'utilisation d'outils sur l'évolution du cerveau (Calvin (1996)).

Il est fort probable que nos ancêtres *homo sapiens* d'il y a 40 000 ans étaient génétiquement très semblables aux humains d'aujourd'hui. Si par miracle on pouvait donner vie à un jeune enfant de cette époque, il posséderait vraisemblablement les mêmes capacités d'apprentissage que l'enfant moyen de nos jours (Fishbein (1976)). Ce qui rend l'enfant d'aujourd'hui si différent n'est pas son patrimoine génétique, mais son héritage culturel. Doté de fortes capacités à apprendre, l'être humain a su sauvegarder les produits de son apprentissage en les transmettant de génération en génération, grâce à un processus qu'on appelle la transmission culturelle. Celle-ci est maintenant le principal moteur de l'évolution humaine.

La phylogenèse a fait en sorte que chacune des différentes espèces vivantes soit biogénétiquement « préparée » à certains comportements (Seligman (1970)). Cette canalisation du potentiel génétique a eu pour résultat la prédisposition à certains traits et à certains comportements (p. ex. le vol chez les oiseaux), l'absence de prédisposition à d'autres (p. ex. le langage chez le singe) et même la « contre-prédisposition »

dans certains cas (p. ex. le vol chez l'être humain). Quand une espèce est biogénétiquement prédisposée à l'acquisition d'un comportement, il suffit généralement d'un minimum de stimulations appropriées pour que ses membres l'acquière. Ainsi, il semble que l'être humain serait génétiquement disposé à l'acquisition du langage (McNeil (1970); Calvin (1996)). Un comportement pour lequel une espèce n'est pas prédisposée s'acquiert parfois par certains membres de l'espèce, mais seulement à la suite de nombreuses stimulations appropriées. Le chimpanzé peut faire une certaine acquisition du langage, surtout du langage des signes, mais seulement s'il est placé dans un environnement spécialement conçu pour tirer profit du potentiel linguistique de son espèce, potentiel peu exploité en milieu naturel ou du moins peu exploité de façon particulière (Calvin (1996)). Une bonne partie des apprentissages scolaires visés par nos établissements d'enseignement font appel à des comportements auxquels l'être humain n'est pas prédisposé, mais qui peuvent s'acquérir par des stimulations appropriées et des expériences répétées. C'est le cas, par exemple, des apprentissages formels d'abstractions mathématiques. On peut même faire l'hypothèse que plus récent est un comportement dans la phylogénèse de l'être humain (p. ex. la pensée abstraite ou les opérations formelles décrites par Piaget), plus difficile sera son acquisition et plus réduite sera la proportion des humains capables d'une forme supérieure de cette acquisition (Friedman, Das et O'Connor (1979); Fishbein (1976)). Finalement, un comportement auquel l'espèce est « contre-prédisposée » ne s'acquiert pas, même après de multiples stimulations ou de nombreux essais. Malgré de nombreuses tentatives, l'être humain n'a jamais pu imiter le vol des oiseaux.

L'évolution biogénétique et l'évolution culturelle chez l'être humain ont interagi de sorte qu'aujourd'hui les capacités d'apprentissage et le produit de l'évolution culturelle culminent chez les apprenants et les apprenantes vers un potentiel dont les limites sont absolument inconnues. Les inventions culturelles et matérielles de l'être humain sont devenues des extensions de ses organes sensoriels et moteurs, et même de son propre cerveau, ce qui ouvre continuellement la porte à de nouveaux apprentissages (Bruner (1973)). L'être humain n'a pas la vision de l'aigle, mais grâce à ses inventions, il peut scruter l'infiniment petit et voir aux confins de l'univers. Il n'a pas la force de l'éléphant et n'a pu imiter le vol des oiseaux, mais ses inventions lui permettent de soulever les objets les plus lourds et de voler plus loin et plus vite que tous les oiseaux. Il a même inventé une machine capable de rivaliser avec son propre cerveau et de le dépasser pour certaines fonctions intellectuelles. Le débat est maintenant ouvert entre scientifiques à savoir si l'ordinateur pourra un jour surpasser l'intelligence humaine (Trefil (1997); Calvin (1996); Thuan (1998)). Faut-il croire l'affirmation d'Isaac Asimov selon laquelle l'être qui conçoit est toujours supérieur à l'être conçu? Il demeure que l'enfant d'aujourd'hui, même si son potentiel biogénétique n'est pas supérieur à celui de ses ancêtres de l'âge de pierre, est capable d'un apprentissage nettement plus riche et diversifié que celui de ces derniers, car il peut bénéficier d'inventions culturelles et matérielles nombreuses et sans cesse croissantes. Il est plus que jamais capable d'apprentissages pour lesquels il n'est pas prédisposé ou même contre-disposé biogénétiquement, et l'environnement avec lequel il interagit pour apprendre n'a jamais été aussi vaste et diversifié.

Des psychologues tels que Mikulas (1974) définissent l'apprentissage comme un changement dans le potentiel de comportement de l'individu dû à l'interaction de celui-ci avec l'environnement. Cette interaction dans son sens épigénétique n'a jamais été si peu limitée alors que le potentiel de comportement ne cesse de s'élargir et de croître. Plus que jamais, c'est parce qu'il apprend que chaque être humain est unique et qu'il possède un potentiel dont souvent l'ampleur est insoupçonnée.

L'être humain : un système autorégulé capable d'autonomie

L'unicité de l'être humain ne relève pas uniquement des particularités de son génotype et de son environnement physique et culturel mais aussi du fait que chaque être est capable d'autorégulation et d'autonomie. Thuan (1998), dans son livre *Le chaos et l'harmonie* discute amplement de cette potentialité de tout être vivant qui culmine à son état maximal dans la conscience humaine.

Selon Thuan, les êtres vivants représentent « la forme suprême de la matière organisée et active » (p. 354). Il existe une très grande variété d'espèces vivantes : leur nombre réel se situerait entre 10 et 100 millions. Ces organismes constituent l'écosphère, réseau complexe « fait de multitudes d'organismes vivants mutuellement interdépendants, qui tous coexistent dans un état d'équilibre dynamique » (p. 355). Contrairement aux systèmes inanimés qui peuvent être « fermés » ou coupés de leur milieu, « les organismes vivants sont des systèmes " ouverts " qui interagissent continuellement avec leur environnement par des échanges incessants » (p. 355). C'est justement cette dynamique des systèmes vivants et ouverts ou cet état de non-équilibre qui amène les êtres vivants à évoluer vers des structures plus organisées et à « monter plus haut dans l'échelle de la complexité » (p. 55).

Les êtres vivants semblent être « doués d'un projet » (Thuan (1998)) ou, selon l'expression de Maturana et Varela (1988), ils sont dotés de la qualité d'« autopoïesis » : la capacité de chacun d'entre eux, de par sa propre dynamique, d'être autonome dans ses actions sur le milieu. Ainsi, tout en étant en rapport avec son environnement et en contact avec d'autres êtres vivants, particulièrement ceux de son espèce, chaque organisme vivant possède une organisation qui l'amène à agir et à s'adapter de par sa propre dynamique interne.

Les scientifiques n'ont pas encore réussi à expliquer comment la matière inanimée, qui s'est dispersée dans l'univers après le « Big Bang » il y a 15 milliards d'années, a pu donner naissance à la matière vivante voilà environ 3,5 milliards d'années (Jacquard (1991); Thuan (1998)). Les principes qui gèrent l'organisation et la complexité des êtres vivants semblent toutefois ne pouvoir se déduire des lois de la physique qui expliquent le comportement des particules subatomiques. La science d'aujourd'hui croit plutôt que les principes d'organisation qui régissent le vivant « agissent à un niveau global, guidant et canalisant le comportement de l'ensemble des atomes et molécules de manière holistique » (Thuan (1998, p. 372)). Il s'agit de « principes émergents », c'est-à-dire qui apparaissent dès qu'un niveau d'organisation atteint un certain seuil critique :

« [...] les systèmes biologiques possèdent une hiérarchie de niveaux d'organisation et [...] à chaque niveau de cette hiérarchie de nouveaux concepts

et comportements émergent, qui ne peuvent être déduits de l'analyse des entités situées aux niveaux inférieurs » (p. 372).

Il semble donc qu'à chaque nouveau palier de complexité du vivant, de « nouvelles lois d'auto-organisation apparaissent... » (p. 390). Ainsi, la conscience « émerge » de l'activité neuronale du cerveau et constituerait plus que la somme des parties des activités chimiques et électriques de ce réseau de neurones (Calvin (1996); Changeux (1983); Thuan (1998)).

L'interaction des systèmes qui constituent les êtres vivants peut donc permettre l'émergence de nouveaux comportements et ouvrir la voie à de nouveaux potentiels. L'organisation systémique de l'être humain atteint un niveau de complexité extraordinaire. Le cerveau humain est le système le plus complexe de notre galaxie, sinon de l'univers. La conscience et l'intelligence de l'être humain possèdent un potentiel dont les limites sont encore insondables. Ce don qu'a reçu l'être humain est lui-même inexplicable. Einstein, malgré son enthousiasme et son acharnement à vouloir comprendre les lois de l'univers, disait : « Ce qui est le plus incompréhensible, c'est que l'Univers soit compréhensible » (Thuan (1998, p. 401)). Le niveau de conscience et d'intelligence de l'être humain est d'autant plus élevé qu'il est associé à une organisation encore plus englobante, celle de la société, et donc à une « conscience collective ». La pensée évolue parce que des êtres pensants sont en interaction avec d'autres êtres pensants. Cette conscience collective est supérieure à la conscience individuelle parce qu'elle résulte de l'expérience de l'humanité depuis ses origines. La conscience et la pensée chez chaque être humain dépassent le contenu de son cerveau et englobent toute la richesse de son héritage culturel et de ses contacts avec l'environnement, et particulièrement avec d'autres êtres humains. C'est cette interaction avec un environnement riche et diversifié qui est la base de l'apprentissage chez l'être humain. Mais l'expérience humaine n'est pas uniquement source de richesse. L'expérience des êtres humains et des sociétés est aussi la base de coutumes, de traditions ou de doctrines qui peuvent parfois constituer des œillères cognitives et empêcher l'évolution de la pensée. C'est seulement par la confrontation des idées, par la diversité des points de vue et par le questionnement continu que la pensée devient créatrice et qu'elle évolue.

La tradition n'est pas seulement une façon de voir et d'agir, mais aussi une façon de dissimuler. La tradition englobe tous les comportements qui, dans l'histoire d'un système social, sont devenus évidents, réguliers et acceptables. Puisqu'ils ne demandent pas de réflexion pour être initiés, ils sont invisibles à moins de faire échec. (Maturana et Varela (1988, p. 242), notre traduction)

Le monde que nous connaissons est en grande partie le monde que nous avons construit. Parce que nous sommes humains, nous sommes condamnés à avoir une conception humaine de notre existence et de notre univers (ce qui n'empêche pas l'être humain d'arriver à comprendre un peu par ses inventions les perceptions d'autres espèces sur le monde). Il faut en arriver à la connaissance de la connaissance

(Morin (1982)), à la métacognition, pour réaliser que la certitude n'est pas une preuve de la vérité et que le monde que nous voyons n'est que celui du regard humain que nous portons sur lui. Le monde pourra être différent en partie parce qu'il change et il change en partie en raison de nos actions. Mais surtout, le monde sera différent de ce qu'il est parce que nous pouvons apprendre à penser et à agir de façon différente.

L'être humain étant un système autonome, capable d'autorégulation, il peut lui-même être « cause » de son évolution, de son ontogenèse. Mais, plus encore, le genre humain dans son ensemble est capable d'action collective et donc de prise en main de sa destinée. Mais les sociétés humaines peuvent-elles et doivent-elles conditionner ou dicter les actions de leurs membres?

L'histoire de la psychologie humaine fait état de nombreux points de vue sur la liberté et l'autonomie des personnes dans leurs actions (Wolman (1981)). Les débats entre le camp de B.F. Skinner et celui de Carl Rogers sont peut-être les plus éloquents par rapport à la véritable source des comportements humains. Selon le premier (celui du mouvement béhavioriste), tout comportement est le résultat d'un conditionnement de l'environnement, et selon le deuxième (celui du mouvement humaniste), le comportement est le fruit de la liberté humaine. De nos jours, les mouvements cognitivistes et constructivistes (Gardner (1987); Tardif (1992)) soutiennent que le comportement humain et l'apprentissage sont le résultat d'une construction régie par les expériences passées et par une vision de l'avenir. La métaphore du constructivisme est d'ailleurs applicable à l'individu comme à la société. Devant la controverse à savoir si l'être humain est conditionné ou libre, la pensée dialectique nous amène à affirmer que celui-ci est à la fois conditionné et libre. L'être humain est en grande partie conditionné par l'environnement sans cesse changeant qui agit sur lui; il est aussi conditionné par la société qui établit traditions, coutumes, normes, connaissances, valeurs, doctrines et idéologies. Mais par la conscience émergeant de son propre cerveau et celle qui émane des sociétés, l'être humain est capable de liberté et d'action autonome. C'est en devenant conscient des facteurs qui le conditionnent que l'être humain devient libre. Confronté au déterminisme physique et social, il devient capable de « déterminisme réciproque » (Bandura (1978)). En effet, si l'environnement agit sur les actions de l'être humain, celui-ci, plus que tout autre être vivant, est capable de conscience et d'action réfléchie sur son environnement. Il devient alors responsable de son action. Il devient un être doté d'intentionnalité.

L'école : lieu de socialisation-autonomisation par excellence

Avec les siècles, les défis de la transmission culturelle sont devenus tellement grands que les sociétés ont dû inventer des institutions éducatives, des établissements d'enseignement ayant pour but de faciliter cette transmission (Bertrand et Valois (1992); Legendre (1983)). L'école et toutes les autres institutions éducatives (p. ex. la famille, les médias, les institutions religieuses et culturelles) font partie du

système culturel d'une société et elles ont pour fonction de transmettre aux membres d'une société les connaissances, les valeurs, les coutumes et les croyances de la collectivité (Lapierre (1974)). De plus en plus, en raison du phénomène de la mondialisation, la culture transmise n'est plus seulement celle d'une collectivité locale ou nationale mais celle de toute l'humanité. L'école et les établissements d'enseignement deviennent de plus en plus des lieux d'éducation planétaire, c'est-à-dire que l'enseignement se fait dans une « perspective mondiale » (Ferrer, LeBlanc-Rainville et Gamble (1990)).

Idiosyncrasie du processus d'apprentissage

Mais l'école peut-elle transmettre « collectivement » la culture? L'école est-elle uniquement source de transmission culturelle et donc de « socialisation »? Comme nous l'avons souligné, l'ontogenèse de l'être humain est le résultat de ses interactions avec son milieu (y compris les milieux éducatifs), mais l'être humain est aussi un système autorégulé capable d'autonomie. C'est pourquoi la pédagogie actualisante fait l'union de ces deux sources d'actualisation du potentiel humain, c'est-à-dire la socialisation et l'autorégulation (ou l'autonomisation), et tente de maximiser leurs contributions respectives (Landry (2002)). Dans la perspective d'une pédagogie actualisante, l'école devient un lieu de « socialisation-autonomisation » par excellence.

On s'entend généralement pour dire que l'école doit « socialiser » les apprenants et les apprenantes. Elle doit assurer le maximum de transmission culturelle, c'est-à-dire l'héritage qui découle de la phylogénèse de l'humanité. L'ensemble des connaissances, des compétences et des valeurs transmises doit être commensurable au plus haut degré du génie humain, c'est-à-dire être aussi riche que le permet le patrimoine humain universel. Mais, étant donné l'unicité de chaque apprenante et apprenant, la transmission culturelle doit aussi favoriser chez chaque personne l'actualisation de son potentiel unique. Chaque personne, selon son unicité et en fonction de ses capacités d'autorégulation de ses comportements, doit pouvoir s'approprier la culture transmise. Selon le « principe de l'individualisation » (Landry (1993)), les institutions éducatives qui veulent favoriser au maximum l'apprentissage n'ont pas tellement le choix. Elles ne peuvent faire abstraction de chaque individu apprenant et transmettre collectivement les produits de la culture. La transmission ne peut se faire de façon simultanée et uniforme pour tous les apprenants et les apprenantes étant donné qu'il y aura toujours asynchronisme et diversité, car chacun des individus filtre à sa façon les messages transmis. De plus, comme nous l'avons affirmé, l'action éducative actualisante, en relation dialectique avec la socialisation, s'ouvre à l'individualité et favorise l'autonomisation de la personne. Elle l'aide à porter un regard critique sur les idées, les valeurs, les connaissances et les compétences transmises, voire à prendre en charge le processus d'apprentissage.

Les institutions éducatives ne peuvent pas court-circuiter l'apprenant car l'apprentissage est un phénomène individuel et idiosyncrasique, c'est-à-dire propre à chaque personne (Gagné (1971); Landry et Robichaud (1985)). Il est possible de parler d'organisations apprenantes ou de systèmes apprenants, mais en éducation, lorsqu'on parle de la formation d'êtres humains, on veut dire que ce sont des

individus qui apprennent. Même dans des conditions identiques, le produit de l'apprentissage sera le résultat d'une construction unique à chaque apprenant et apprenante. Le potentiel de comportement visé par l'apprentissage pourra être commun à une classe, un groupe, une société, voire toute l'humanité. Mais ce sont les individus composant ces collectivités qui apprennent, et chaque personne construira son apprentissage en fonction de ses particularités, de ses aptitudes et de ses dispositions. Chaque être humain apporte une perspective unique à l'apprentissage, même si celle-ci peut s'enrichir au contact d'autres points de vue (p. ex. l'apprentissage coopératif). Aujourd'hui, on parle de styles d'apprentissage distincts (Cole (1995)) ou d'intelligences multiples (Gardner et Hutch (1989)) pour rendre compte de la diversité des apprenants et du besoin d'adapter l'enseignement aux différences individuelles. L'individualisation de l'apprentissage n'est pas seulement une approche qui favorise l'apprentissage, elle est essentielle à la pleine actualisation du potentiel humain.

On peut apprendre en groupe, avec le groupe ou sans le groupe, mais ce sont toujours des individus uniques et distincts qui assimilent des expériences et qui apprennent. Le principe de l'individualisation implique donc que le système éducatif atteindra sa finalité, celle de favoriser l'apprentissage, pourvu que le système réussisse à activer au maximum le processus d'apprentissage chez tous les apprenants et les apprenantes. L'efficacité d'une activité éducative, quels que soient les objectifs d'apprentissage poursuivis, sera déterminée par le degré auquel elle pourra actualiser le potentiel d'apprentissage de chaque apprenante et apprenant. Une telle actualisation n'est possible que si l'apprenant devient le centre et le point de mire des activités d'apprentissage. Mais l'apprentissage lui-même, ce processus de socialisation-autonomisation, sera plus efficace lorsqu'il sollicitera le potentiel unique d'autonomie de chaque personne et le mettra en valeur. En d'autres mots, l'apprentissage est favorisé lorsque l'apprenant en devient le premier responsable. Le défi de la pédagogie actualisante est non seulement d'éduquer toute une société, mais de le faire de façon à ce que chaque apprenant se sente personnellement interpellé et responsabilisé.

Vers une pédagogie de l'unicité

Dans la dernière section du présent article, nous tentons de présenter quelques jalons d'une pédagogie de l'unicité qui favorise l'autonomisation et la responsabilisation de chaque personne. Il est entendu qu'en raison de la nature même de la pédagogie actualisante, le volet de l'unicité ne peut être entièrement dissocié de l'apport des autres volets (Landry (2002)). Par exemple, il serait difficile, voire inconcevable, d'implanter la pédagogie de l'unicité si la pédagogie de *l'accueil et de l'appartenance* n'amenait chaque élève, chaque apprenant et apprenante, à se sentir accepté et valorisé dans son unicité. Il en irait de même si l'enseignement ne favorisait la maîtrise de l'apprentissage et ne responsabilisait chaque apprenante et apprenant en l'amenant à prendre en charge son apprentissage. L'interaction avec d'autres apprenants et apprenantes qui coopèrent dans une communauté d'apprentissage ne peut que favoriser l'apprentissage, voir l'article de Gamble (2002) sur la pédagogie de

la coopération. Cependant, la discussion et les exemples qui suivent mettent l'accent sur des principes et des activités pédagogiques qui encouragent chaque personne à prendre conscience de son unicité et à la mettre à profit.

Pour les fins de la présente discussion, nous proposons que les démarches éducatives de la pédagogie de l'unicité amènent l'apprenant à répondre aux questions suivantes (sans que ce soit nécessairement dans les mêmes termes) :

- a. suis-je unique?
- b. quels sont les traits humains qui particularisent mon unicité?
- c. comment suis-je responsable de l'actualisation de mon unicité?
- d. comment mon unicité est-elle reliée à mon altérité?
- e. comment mon unicité et mon altérité peuvent-elles s'unir dans la réalisation d'un projet de vie?

Avant que l'apprenant puisse vraiment mettre à profit son unicité, il ou elle doit être amené à la reconnaître et à découvrir ce qu'il a d'unique. Un nombre illimité d'activités éducatives peuvent favoriser cette prise de conscience. Une activité intéressante, qui peut prendre diverses formes selon le niveau éducatif, consiste à demander aux élèves d'une classe de nommer une qualité qui décrit bien chacun des autres élèves de la classe. Par exemple, dans une classe de 30 élèves, chacun se voit attribuer par les autres élèves 29 qualités, pas nécessairement toutes différentes. L'élève peut ensuite être invité à préparer un profil de sa personne, par exemple à l'aide d'une pancarte au centre de laquelle il place sa photo entourée d'étiquettes illustrant les qualités qui lui ont été attribuées. Par après, les élèves peuvent être amenés (en petits groupes, par exemple) à mettre en contraste les profils uniques des différents élèves de la classe. Une telle activité peut aider les élèves à répondre aux deux premières questions liées à la prise de conscience de leur unicité. Évidemment, l'activité peut être accompagnée ou suivie de bien d'autres activités complémentaires telles que des discussions de groupe, une réflexion personnelle écrite ou des récits de vie. Les cours de sciences de la nature (la biologie en particulier) et ceux de sciences humaines (l'histoire, la géographie) sont fertiles en thèmes qui peuvent faire l'objet d'activités pertinentes à la prise de conscience de l'unicité des personnes.

La troisième question (*Comment suis-je responsable de l'actualisation de mon unicité?*) relève de la problématique de l'autodétermination (Deci et Flaste (1995); Deci et Ryan (1985), (2000)), c'est-à-dire de la responsabilisation de l'élève et de la prise en charge par celui-ci de son apprentissage. L'espace consacré à cet article ne permet pas de traiter en profondeur des conditions associées à toute la question de l'autodétermination¹. Néanmoins, nous pouvons affirmer que les recherches récentes sur cette problématique et dans le domaine de la motivation humaine démontrent que les méthodes traditionnelles d'enseignement devraient être remises en question. L'enseignement traditionnel a mis l'accent sur la régulation externe en recourant, par exemple, aux consignes prescriptives, détaillées et arbitraires, aux renforcements et aux punitions. Il se pratiquait dans un environnement contrôlant

1. Pour une excellente introduction à cette problématique, voir Deci et Flaste (1995) et aussi l'article relatif à la *pédagogie de la participation et de l'autonomie* de Gravel et Vienneau (2002).

défini, entre autres, par un cadre rigide de règles de conduite. Si une telle organisation de l'enseignement peut avoir une certaine efficacité immédiate, elle tend à engendrer une motivation de type extrinsèque, qui s'estompe en l'absence des conditions contrôlantes, et peut même conduire à l'amotivation, c'est-à-dire à l'absence de motivation envers les comportements visés. En revanche, la motivation intrinsèque et l'intériorisation des motifs qui mènent à l'autodétermination sont davantage favorisées par des activités qui mettent l'accent sur la liberté et le choix (Bourgeois et St-Pierre (1997); Deci et Flaste (1995); Guay et Vallerand (1997); Vallerand (1997)). Toutefois, il ne s'agit pas de préconiser l'individualisme et le laisser-aller éducatif. Pour apprendre la responsabilité, on doit graduellement affronter des choix de conduite et être conscient des conséquences naturelles et logiques de ses comportements (Glasser (1969); (1985)). On doit réaliser qu'on n'est pas un pion que quelqu'un déplace sur un échiquier, mais qu'on est à l'origine de ses propres comportements (deCharms (1968)) et qu'on peut contribuer à ses succès personnels comme à ses échecs. L'autodétermination ne s'apprend pas du jour au lendemain, mais elle peut énormément bénéficier à la fois d'une pédagogie participative propice à l'autonomie et à la responsabilité (Gravel et Vienneau (2002)) de même que d'une pédagogie de la *conscientisation et de l'engagement* favorable au développement de la conscience critique et de la responsabilité sociale (Ferrer et Allard (2002)).

La pédagogie de l'unicité doit aussi faire en sorte que, conscient de son unicité, l'élève découvre ainsi son altérité. Par de multiples projets en sciences humaines et en sciences naturelles - et même par des projets d'écriture dans le cadre d'un cours de français - l'élève peut envisager à la fois son unicité et son altérité. Chaque élève peut être amené à prendre conscience que s'il est unique, il est aussi semblable à l'autre. Il peut découvrir que sur le plan biologique, tous les êtres vivants partagent la même source de vie, aussi mystérieuse soit-elle. Il peut apprendre qu'il est le produit non seulement d'une ontogenèse en tant qu'individu, mais aussi d'une phylogenèse commune à toute l'humanité. Il peut réaliser qu'il partage un héritage biogénétique et culturel avec une ethnie ou plusieurs groupes ethniques. Il peut apprendre ce qu'il a de commun avec son père et sa mère et, s'il est enfant adoptif, il peut comprendre que l'héritage peut être tout aussi culturel que biologique. En dressant le profil de son patrimoine génétique et culturel, chaque élève peut découvrir que son profil est à la fois unique et fondamentalement humain. Être unique, il est à la fois un et autre, « un homme fait de tous les hommes », comme le disait Jean-Paul Sartre.

En découvrant qu'il est unique et autonome même s'il partage le temps et l'espace avec d'autres êtres vivants, l'élève conscient de son altérité pourra graduellement apprendre à respecter l'héritage du vivant (l'écosphère) et à apprécier la complexité de l'héritage social et culturel relatif à l'humanité (l'écologie des ethnies et des cultures). Chaque élève peut participer à des réflexions de groupe (p. ex. les réunions de classe - de Glasser (1969)) et effectuer des recherches individuelles qui l'amèneront à s'exprimer et à prendre position sur des questions d'identité culturelle et de solidarité entre les peuples et les cultures. Sachant que chaque culture exprime la créativité d'une collectivité qui a survécu et évolué dans des contextes géographiques et sociopolitiques différents, il peut en venir non seulement à apprécier

sa propre culture mais aussi à connaître et à respecter celles des autres. Nous demeurons convaincu que c'est par la mise en opposition de son unicité et de son altérité que l'être humain découvre le vrai sens de l'autonomie responsable, c'est-à-dire celle d'un être capable de s'affirmer dans ce qu'il a d'unique tout en étant solidaire de l'autre et responsable de ses actions envers lui-même et l'autre.

La cinquième question à laquelle chaque élève doit pouvoir répondre dans le cadre de la pédagogie de l'unicité se formule ainsi « *Comment l'unicité et l'altérité peuvent-elles s'unir dans la prise en charge d'un projet de vie?* ». La pédagogie actualisante doit amener l'élève à réaliser que sa qualité d'être humain lui permet non seulement de « construire » des apprentissages fondés sur ses expériences passées, mais aussi d'entrevoir et de bâtir des projets qui s'inspirent de ses visions du futur. L'aspect le plus révolutionnaire qu'apportait le mouvement cognitiviste lorsqu'il commença à supplanter graduellement l'emprise de la psychologie béhavioriste au début des années 1960 était peut être la réalisation que l'apprentissage humain se construit non seulement sur la base des expériences antérieures, mais aussi sur la projection de produits futurs (Miller, Galanter et Pribram (1960); Gardner (1987)). L'être humain n'était plus simplement un être en devenir, mais surtout un être d'intention et un être de vision.

À mesure qu'il franchit les étapes de la scolarisation, l'élève apprend à connaître son unicité et découvre toutes les richesses relatives à son altérité. Il ou elle peut alors être conscientisé au fait que « la vie de chacun participe à un grand dessein collectif, la construction de l'humanité » (Jacquard (1991, p. 207)), surtout s'il a appris à créer des liens avec les autres et sa planète (au sens où l'entendait Saint-Exupéry dans *Le Petit Prince*). Il prend conscience que s'il est unique comme personne, il n'est pas le seul être vivant sur la planète qu'il habite. Il pourra réaliser que s'il aspire au bonheur, il n'y a pas beaucoup de sens à être heureux tout seul. Si dans la perspective de l'autodétermination (Deci et Ryan (2000)), on offre à l'élève la liberté d'exprimer son autonomie, il est fort possible qu'il choisira de participer à un projet de société et qu'il voudra faire partie de ceux et celles qui veulent construire un monde meilleur. Ce choix sera encore plus probable si l'élève a connu : la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance, qui lui aura permis d'exprimer son unicité dans une ambiance de bien-être et de respect; la pédagogie de la coopération, qui lui aura enseigné l'art et les bienfaits de l'apprentissage en groupe; et la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement, qui l'aura sensibilisé à son rôle social et invité à participer à un projet de société.

L'élève qui fait l'expérience de la pédagogie de l'unicité combinée aux autres volets de la pédagogie actualisante n'est plus un élève; il devient un agent de son éducation. Conformément à la pensée d'Albert Jacquard (1991), l'élève s'approprie l'objectif premier de l'éducation : amener la personne à apprécier ses qualités humaines et

« [...] lui apprendre à participer à la construction de l'humanité et, pour cela, [...] l'inciter à devenir son propre créateur, à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication ». (p. 212)

Au sens commun du mot éduquer, du verbe latin *educare* (« nourrir, instruire »), se substitue une autre acception qui découle du verbe *educere* (« conduire hors de »). L'élève est invité à sortir de son état d'élève que l'on doit nourrir et instruire, pour « entrer en humanité » (Jacquard (1991, p. 213)) comme sujet qui construit son devenir en solidarité avec les autres. Au sortir de l'école, il pourra continuer à vivre son unicité, et celle-ci s'actualisera par la prise en charge d'un projet de vie unique.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. In *American Psychologist*, April. pp. 344-358.
- Bassett, G.W., Watts, B., Nurcombe, B. (1978). *Individual Differences. Guidelines for Educational Practice*. Sydney, Australia : Allen et Unwin.
- Bertrand, Y., Valois, P. (1992). *Écoles et sociétés*. Laval, Québec : Éditions Agence d'ARC.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York : McGraw Hill.
- Bloom, B.S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. In *Educational Leadership*, Vol. 41(8), pp. 4-18.
- Bourgeois, N., St-Pierre, H. (1997). La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23(2), pp. 327-343.
- Bruner, J.S. (1973). *Beyond the Information Given*. New York : Norton.
- Calvin, W.H. (1996). *How Brains Think*. New York : Basic Books.
- Changeux, J.P. (1983). *L'homme neuronal*. Paris : Fayard.
- Clarke, R. (1980). *Naissance de l'Homme*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cole, R.W. (Ed.) (1995). *Educating Everybody's Children : Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Deci, E.L., Flaste, R. (1995). *Why we do what we do : Understanding Self-motivation*. New York : Penguin.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.

- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. In *Psychological Inquiry*, Vol. 11, pp. 227-268.
- Ferrer, C., Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>
- Ferrer, C., LeBlanc-Rainville, S., Gamble, J. (1990). Les droits humains et la paix : une question d'éducation. In *Égalité*, Vol. 27, pp. 79-114.
- Fishbein, H.D. (1976). *Evolution, Development and Children's Learning*. Pacific Palisades, CA : Goodyear.
- Friedman, M.P., Das, J.P., O'Connor, N. (Eds) (1979). *Intelligence and learning*. New York : Plenum Press.
- Gagné, R.M. (1971). Learning research and its implications for independent learning. In *Perspectives in individualized learning*, R.A. Weisberger (Ed.), Itasca, Illinois : F.E. Peacock Publishers.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science : A History of the Cognitive Revolution*. New York : Basic Books.
- Gardner, H., Hatch T. (1989). Multiple intelligences go to school. In *Educational Researcher*, Vol. 18 (8), pp. 4-9.
- Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York : Harper & Row.
- Glasser, W. (1985). *Control Theory in the Classroom*. New York : Harper & Row.
- Gravel, H., Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. In *Éducation et francophonie*, Vol. 30 (2), Québec : ACELF
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/05-gravel.html>
- Guay, F., Vallerand, R.J. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement : Toward a process model. In *Social Psychology of Education*, Vol. 1, pp. 211-233.
- Guild, P.B., Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jacquard, A. (1984). *Inventer l'homme*. Bruxelles : Éditions Complexe.
- Jacquard, A. (1991). *L'héritage de la liberté*. Paris : Éditions du Seuil.
- Jensen, A.R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? In *Harvard Educational Review*, Vol. 39, pp. 1-123.
- Johnston, J.H., Borman, K.M. (Eds) (1992). *Effective Schooling for Economically Disadvantaged Students : School Based Strategies for Diverse Student Populations*. Norwood, New Jersey : Ablex.

- Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination : Vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. In *Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 49, pp. 887-925.
- Landry, R. (2002). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/01-landry.html>
- Landry, R., Robichaud, O. (1985). Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 11, pp. 295-317.
- Lapierre, J.W. (1977). *Vivre sans l'État*. Paris : Éditions du Seuil.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1988). *The Tree of Knowledge : the Biological Roots of Human Understanding*. Boston : New Science Library.
- McNeil, D. (1970). The development of language. In *Manuel of Child Psychology*, P.H. Mussen (Ed.) Carmichael's, (3^e édition). New York : Wiley.
- Mikulas, W.I. (1974). *Concepts in Learning*. Philadelphia : Saunders.
- Miller, G.A., Galanter, E., Pribram, K. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Montmarquette, C., Houle, R., Crespo, M., Mahseredjian, S. (1989). *Les interventions scolaires en milieu défavorisé*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. New York : Norton.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Seligman, M.E.P. (1970). On the generality of the laws of learning. In *Psychological Review*, Vol. 77, pp. 406-418.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., Wasik, B.A. (1996). *Every Child, Every School : Success for All*. Thousand Oaks, California : Corwin.
- Stainback, S., Stainback, W., Forest, M. (1989). *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore, Maryland : Brookes.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Thuan, T.X. (1998). *Le chaos et l'harmonie*. Paris : Fayard.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trefil, J. (1997). *Are We Unique?* New York : Wiley and Sons.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in Experimental Psychology*, Vol. 29, pp. 217-360.

Van Dijk, T.A. (1998). *Ideology : A Multidisciplinary Approach*. London : Sage Publications.

Wang, M.C., Walbert, H.J. (Eds.) (1985). *Adapting Instruction to Individual Differences*. Berkeley, CA : McCutchan.

Wang, M.C. (Eds.) (1992). *Adaptive Education Strategics*. Baltimore, Maryland : Brookes.

Wolman, B.B. (1981). *Contemporary Theories and Systems in Psychology*. (2^e édition). New York : Plenum Press.

Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques

Clémence MICHAUD

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Le point de vue que nous adoptons dans le cadre du présent article repose sur le postulat que le climat pédagogique est fonction des diverses conceptions du savoir qui interagissent dans la salle de classe comme dans les institutions. Nous nous appuyons sur la classification que fait Gallagher (1992) des types d'herméneutique qui représentent autant de rapports divers au savoir dans les situations éducatives : herméneutique conservatrice, herméneutique modérée, herméneutique critique, herméneutique radicale. Ces types d'herméneutique sont décrits et diverses pratiques d'accueil et d'appartenance y sont associées. Ces pratiques d'accueil et d'appartenance peuvent avoir leur place, sous des formes diverses, de la maternelle à l'université. L'accueil d'une diversité de pratiques peut contribuer à rendre les éducateurs et les apprenants plus aptes à interagir dans des milieux éducatifs complexes et changeants.

ABSTRACT

The Pedagogy of Introduction and Belonging : Interpretation of Knowledge and Practices

The point of view adopted in this article is based on the assumption that the pedagogical climate is a function of different concepts of knowledge interacting with each other in both classrooms and institutions. We base our arguments on the Gallagher classification (1992) of the types of hermeneutics that represent as many different relationships to knowledge in educative situations : conservative hermeneutics, moderate hermeneutics, critical hermeneutics, radical hermeneutics. We describe these types of hermeneutics and associate various introduction and belonging practices with them. In different forms, these introduction and belonging practices can be useful from kindergarten to university. The introduction of a variety of practices can contribute to helping educators and learners become better able to interact in complex and changing educational environments.

RESUMEN

Por una pedagogía de la acogida y de la pertenencia : interpretación de saberes y de prácticas

El punto de vista que adoptamos en el cuadro del presente artículo reposa sobre el postulado de que el clima pedagógico depende de las diversas concepciones del saber que interactúan tanto en la sala de clases como en las instituciones. Nos apoyamos en la clasificación que hace Gallagher (1982) de los tipos de hermenéutica que representan las diversas relaciones con el saber en las situaciones educativas : hermenéutica conservadora, hermenéutica moderada, hermenéutica crítica, hermenéutica radical. Describimos esos tipos de hermenéutica relacionándolos con las diversas prácticas de acogida y de pertenencia a la que están asociadas. Las prácticas de acogida y de pertenencia pueden encontrar su lugar, bajo formas diversas, desde el jardín de niños hasta la universidad. La aceptación de la diversidad de prácticas puede contribuir a volver más aptos los educadores y los educandos para interactuar en medios educativos complejos y cambiantes.

Introduction

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton a identifié la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance comme un des volets importants de la

pédagogie actualisante. La pédagogie de l'accueil et de l'appartenance suppose un milieu accueillant dans lequel professeurs et étudiants, enseignants et élèves, administrateurs et administrés s'insèrent à la fois comme personnes uniques et comme membres d'une collectivité. Une telle pédagogie permet à ceux qui y sont impliqués de créer ensemble des environnements éducatifs stimulants, vivants, viables et passionnants et de développer un sentiment d'appartenance dans le respect de la diversité.

Le point de vue que nous adoptons dans le cadre du présent article repose sur le postulat que le climat pédagogique est produit d'une part par les interactions d'un ensemble d'acteurs dans les institutions et non pas uniquement par le professeur ou l'enseignant. D'autre part, nous croyons que le climat pédagogique est fonction des diverses conceptions du savoir qui interagissent dans la salle de classe comme dans les institutions. L'enseignant ou le professeur accueillera de façons diverses les savoirs des élèves ou des étudiants, leurs expériences, et leurs points de vue s'il privilégie par exemple la transmission de savoirs scientifiques, de savoirs expérientiels ou encore des savoirs critiques. Sa position par rapport aux savoirs contribuera, par ailleurs, à produire un sentiment d'appartenance particulier. C'est ainsi que nous relierons positions de savoir, pratiques d'accueil et d'appartenance.

Notre objectif n'est pas ici l'identification de pratiques d'accueil et d'appartenance qui seraient valables quels que soient les contextes éducatifs. Le climat pédagogique est plutôt fonction du type de savoirs que l'enseignant ou le professeur désire transmettre à ses élèves ou à ses étudiants. Le cadre pédagogique proposé s'appuie sur des conceptions diverses du savoir à transmettre. De notre point de vue, les pratiques d'accueil et d'appartenance ne sauraient non plus se résumer à des activités liées à la rentrée universitaire ou scolaire, activités qui tout en étant importantes demeurent souvent ponctuelles et limitées dans le temps. Les pratiques d'accueil et d'appartenance sont plutôt vues ici comme des processus qui s'étendent sur un trimestre, sur toute une année scolaire et sur l'ensemble de la formation.

Ces pratiques ont, par ailleurs, des répercussions au-delà du cadre scolaire puisque l'accueil est aussi l'accueil de diverses appartenances culturelles et communautaires qui sont produites de façon particulière dans le cadre de la classe. Nous souhaitons, en effet que cet article conduise le lecteur à lier pratiques d'accueil et d'appartenance dans la classe et développement culturel et identitaire. Comment nos pratiques d'accueil et d'appartenance favorisent-elles l'affrontement des différences, nécessaire à la définition, dans notre monde moderne, d'identités culturelles de plus en plus mixtes, polyphoniques ou multi-référentielles (Bauman (1991), Corin (1996)) ? Comment permettent-elles au sentiment d'appartenance d'être à la fois reconnaissance du semblable et du différent ? Comment nos pratiques pédagogiques permettent-elles aux étudiants et aux professeurs, aux enseignants et aux élèves d'être à l'aise dans l'imprévisible, dans la complexité et l'hétérogénéité, cette dernière caractérisant les réalités en situation minoritaire (Cazabon (1997)) ? Comment les pratiques d'accueil et d'appartenance préparent-elles dans le lieu même de la classe, les étudiants et professeurs à exercer leur pouvoir dans un milieu où leur culture est constamment remise en question ?

Classification des pratiques d'accueil et d'appartenance

Pour illustrer comment les diverses conceptions du savoir et de sa transmission produisent des climats d'accueil et d'appartenance particuliers, nous avons choisi la classification que fait Gallagher (1992) des diverses herméneutiques éducatives. Précisons que le terme herméneutique, dans son sens original, signifie un ensemble de règles utilisées pour interpréter des textes. L'herméneutique a évolué au-delà de cet usage initial de l'interprétation des textes vers l'interprétation de phénomènes non textuels. Nous avons choisi la classification de Gallagher parce qu'elle permet d'établir des liens entre les conceptions de l'éducation, les rapports au savoir et la relation étudiant/professeur, élève/enseignant.

Gallagher (1992) identifie quatre types d'herméneutique : l'herméneutique conservatrice, l'herméneutique modérée, l'herméneutique critique et l'herméneutique radicale. Dans le tableau qui suit, ces types sont associés à diverses pratiques d'accueil et d'appartenance. Nous les décrivons ici brièvement.

Herméneutique conservatrice	Accueil du savoir commun	Appartenance à la communauté scientifique
Herméneutique modérée	Accueil du «non-semblable» dans le dialogue	Appartenance à une communauté de délibérants
Herméneutique critique	Accueil de sa condition de majorité dominée	Appartenance à une communauté de « résistants »
Herméneutique radicale	Accueil de la multiplicité	Appartenance à une communauté d' « inter-agissants »

Herméneutique conservatrice

Un professeur ou un enseignant qui adopte une conception du savoir principalement centrée sur la transmission aux étudiants ou aux élèves de savoirs scientifiquement reconnus, par exemple dans l'enseignement de la chimie ou de la didactique des sciences, choisira un cadre pédagogique qui forme à des savoirs scientifiquement contrôlés, stables, objectifs, partagés par l'ensemble du monde moderne. Il veut créer chez les apprenants une appartenance à la communauté scientifique.

Herméneutique modérée

Une école ou une faculté d'éducation qui adopte une conception du savoir centrée sur l'accueil du dialogue et du non-familier incitera les enseignants ou les professeurs à prendre en compte, par le dialogue, l'histoire d'apprentissage de chacun des apprenants et leur façon particulière d'intégrer le savoir élaboré scientifiquement. Un enseignant, par exemple, accueillera la propre conception que se fait un élève de la maternelle du principe de division en mathématique et la mettra en contraste avec la conception qu'il en a comme adulte et pédagogue. Il fera ressortir cet écart, ce non-semblable, ce non-familier par la délibération afin d'amener les élèves à transformer leurs savoirs.

Herméneutique critique

Un professeur ou un enseignant qui conçoit la transmission du savoir traditionnel comme une action pédagogique élitiste menée au détriment des savoirs de la majorité, veut transmettre à ses étudiants ou à ses élèves la conscience de leur état de dominé. Son enseignement a pour objectif la conscientisation, l'émancipation et la démocratisation de l'enseignement en créant des chances égales pour tous. Ses pratiques pédagogiques accueillent la critique, la controverse, le conflit, le militantisme. Un tel professeur ou enseignant conduit par exemple les apprenants à se demander : en quoi les conceptions traditionnelles de la science briment-elles nos capacités à prendre en main notre santé? En quoi notre soumission à la science nous conduit-elle à remettre aux mains des industriels des choix éthiques et sociaux importants?

Herméneutique radicale

Un enseignant ou un professeur qui adopte une perspective herméneutique radicale de la transmission des savoirs proposera à ses étudiants ou élèves un cadre pédagogique qui permet de faire entrer en interaction des points de vue multiples, dans un contexte d'interinfluence. Par exemple, si un étudiant identifie comme problématique ce qui peut être défini comme une « attitude respectueuse », le professeur proposera des activités (dans la classe et en dehors de la classe) qui permettront de faire ressortir la multiplicité, la diversité, la complexité des diverses conceptions du respect, dont celles du professeur et des écrits sont des conceptions parmi d'autres. L'objectif est d'amener les apprenants à prendre position par rapport à ces divers savoirs, à les intégrer à leur expérience et à faire en sorte que les savoirs qu'ils privilégient exercent de l'influence dans le cadre de la classe ou de l'institution.

Ces types d'herméneutique ne sont pas à envisager comme des types purs qui s'excluent les uns les autres. Ils entrent en interaction dans les pratiques diverses d'un enseignant ou d'un professeur et ils interagissent au sein même des institutions. Pour notre part, nous postulons que nous voulons tous transmettre à nos étudiants et à nos élèves des savoirs que nous jugeons viables dans notre expérience, que nous les nommions savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir devenir ou savoir vivre ensemble, un dernier type de savoir valorisé par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996), dans un rapport présenté à l'UNESCO. En ce sens, notre réflexion dans le contexte de cet article se situe davantage dans le courant d'une herméneutique dite radicale qui considère que toute interprétation de savoir constitue un exercice de pouvoir.

Nous présentons dans les sections qui suivent chaque type d'herméneutique décrit plus haut et le climat d'accueil et d'appartenance qu'il contribue à produire.

Accueil du savoir commun et appartenance à la communauté scientifique

Selon l'herméneutique conservatrice représentée par Schleiermacher (1999) et Hirsch (1988), l'éducation est un moyen de transmettre à une nouvelle génération l'héritage culturel et scientifique de la civilisation occidentale (Liston et Zeichner (1991)). Quand on parle de culture, dans le sens de transmission culturelle de l'éducation, on désigne essentiellement :

« un patrimoine de connaissances, de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une génération humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin (1989, p. 10))

La transmission culturelle suppose à quelques degrés, l'idée de permanence (au moins relative) et l'idée de valeur ou d'excellence (*idem*). Il s'agit de transmettre aux étudiants et aux élèves les informations spécifiques qui sont les symboles partagés de prospérité économique, de justice sociale et de démocratie que partagent les adultes de groupes sociaux plus ou moins élargis et qui leur permettent de communiquer les uns avec les autres.

L'enseignant ou le professeur a pour objectif de transmettre ces contenus stables avec le moins d'interférence possible. C'est sur le caractère objectif de ces contenus que les tenants de l'herméneutique conservatrice insistent, même si certains d'entre eux envisagent que le savoir est objet de transformation. L'accent est mis sur la transmission du savoir qui comporte une certaine forme d'objectivité et qui a atteint le statut de savoir à partir de méthodes contrôlables, consciemment utilisées.

Dans le champ éducationnel, l'herméneutique conservatrice veut établir la base d'une communication objective, d'un savoir neutre plutôt que d'un savoir biaisé par les idéologies, les croyances politiques ou la signification donnée au savoir par l'étudiant ou par l'élève. L'éducation est basée sur une reproduction de ce savoir neutre, et l'apprentissage consiste à se débarrasser de ses propres croyances et de ses préjugés pour tendre vers le savoir objectif. Les tenants de l'herméneutique conservatrice soutiennent que l'herméneutique modérée accorde trop d'importance à l'interprétation du savoir et pas assez au sens du savoir lui-même.

Dans la perspective de l'herméneutique conservatrice, l'étudiant ou l'élève accueille le savoir que le professeur ou l'enseignant s'efforce de transmettre de façon neutre. L'apprenant doit mettre de côté ses propres interprétations afin d'avoir accès à la vie autonome de l'objet de savoir, de façon contrôlée. L'appartenance est envisagée comme l'appartenance à un savoir commun qui est la représentation de l'héritage culturel partagé. C'est là, dans toutes les sociétés, la mission qui a été donnée à l'école (Forquin (1989)).

À l'université, par exemple, ce savoir commun est identifié comme le savoir scientifique que les étudiants doivent maîtriser afin de se sentir membres de la communauté universitaire. Une telle perspective sur les savoirs amènera les professeurs à inculquer aux étudiants la fierté d'appartenir au patrimoine commun et la passion

du savoir scientifiquement établi. La question pédagogique de base devient alors : *Comment transmettre ce patrimoine, cette culture de base pour entraîner chez les étudiants le sentiment d'appartenance à la culture scientifique?* La performance de l'étudiant sera mesurée par sa capacité de développer le raisonnement scientifique pour en repousser les limites. On lui demandera aussi de se détacher de l'expérience pratique pour mieux concevoir ses objets d'étude, en dehors des subjectivités. Pour témoigner de son appartenance à la communauté universitaire, l'étudiant dans ses travaux fera état des données de la recherche scientifique. Le sens qu'il donnera à ses travaux sera produit à partir du savoir commun élaboré par la science, et son travail sera aussi évalué par rapport à ce critère.

Accueil du dialogue et appartenance à une communauté de « délibérants »

L'herméneutique modérée reproche aux tenants d'une herméneutique conservatrice de passer sous silence la transformation du savoir qui est à l'œuvre dans l'acte éducatif. S'inspirant de Gadamer (1982) et Ricoeur (1986), les herménéuticiens modérés avancent qu'aucune méthode ne peut garantir une interprétation objective du savoir. Les préconceptions, les *a priori*, qui s'inscrivent notamment dans le langage, dirigent et limitent le processus d'interprétation des savoirs.

« Les préjugés constituent les lignes d'orientation préalables et provisoires rendant possible toute notre expérience [...] grâce auxquelles ce que nous rencontrons nous dit quelque chose » (Gadamer (1982, p. 34))

De plus, il ne saurait y avoir d'expérience éducative en dehors d'une tradition, d'un contexte particulier. Les savoirs appartiennent toujours à une histoire, à une tradition de savoirs (Gadamer (1982)). Étudiants, professeurs, enseignants, élèves, administrateurs et institutions se retrouvent dans une situation éducative qui ne peut être réduite à leurs efforts individuels. Les situations éducatives d'apprentissage sont des processus dans lesquels nous nous retrouvons placés plutôt que des processus que nous conduisons. En ce sens, la perspective herménéutique modérée se rapproche de l'herméneutique conservatrice.

Elle en diffère cependant en considérant le principe de reproduction du savoir en lien avec le principe de créativité. Les tenants d'une herméneutique modérée soutiennent que l'apprentissage ne saurait être une reproduction exacte du savoir du professeur ou de l'enseignant. L'interprétation du savoir n'est pas reproductive mais transformative. Nous présumons souvent que les étudiants et les élèves ont des conceptions semblables d'une matière donnée. La recherche montre au contraire des conceptions très différentes au départ (Holmes (1995)).

« C'est [...] parce que nous sommes portés par ce qui nous est familier, parce qu'il y a accord, que nous pouvons nous intéresser à ce qui est autre, accueillir ce qui est étranger et, partant, étendre et enrichir notre propre expérience du monde » (Gadamer (1982, p. 39))

L'enseignement devient un dialogue entre le savoir d'expérience de l'apprenant et la matière en question, un dialogue entre la compréhension qu'a le professeur ou l'enseignant de la matière et la présentation pédagogique qu'il en fera, un dialogue entre l'interprétation de celui-ci et celle de l'apprenant. L'enseignant ou le professeur tente d'amener l'apprenant à participer à un dialogue où l'incertitude, l'indéterminé devient facteur de transformation, les éléments du savoir étant constamment remis en question. L'herméneutique modérée croit que s'il n'y a que reproduction des savoirs, des contextes et des traditions, il ne saurait y avoir expérience éducative.

L'état de non-coïncidence entre l'interprétation que fait le professeur (ou l'enseignant) de l'objet de savoir et la présentation pédagogique qu'il en fait, la non-coïncidence entre cette présentation pédagogique et le présavoir de l'étudiant (ou de l'élève), voilà ce que soutient l'action pédagogique des tenants de l'herméneutique modérée. Le fait que l'apprenant se sente étranger à l'interprétation que fait le professeur (ou l'enseignant) de la matière enseignée ne constitue pas un échec de l'enseignement ou de l'apprentissage. Cette dissociation crée, au contraire, la possibilité d'une émancipation positive par rapport à ce qui est proposé. Toute interprétation des savoirs entraîne par conséquent un questionnement de son propre savoir, questionnement qui ne saurait se résumer à une démarche auto-suffisante. Cette compréhension de soi se produit dans l'interaction avec d'autres préconceptions, *a priori* ou traditions de savoirs.

Pour les tenants d'une herméneutique modérée, la compréhension de soi ne saurait être une compréhension esthétique ou thérapeutique. L'apprentissage est envisagé dans un contexte de praxis. Il requiert une réponse située et non pas l'application objective d'une théorie, comme dans la perspective d'une herméneutique conservatrice. J'interprète pour répondre à une question, pour résoudre un problème, pour vivre une meilleure vie, pour mieux me comprendre (Ricoeur (1986)). L'apprentissage est toujours « intéressé » (Pépin (1994)). Il diffère de l'apprentissage planifié par le professeur (ou l'enseignant), il entraîne quelque chose de différent que ce que les éducateurs avaient prévu. Il va au-delà des limites de la classe, dans l'espace et dans le temps, au-delà de ce qui a été appris dans les institutions de formation.

Dans la perspective de l'herméneutique modérée, l'accueil devient celui de la tradition dans laquelle s'inscrit le savoir de l'autre et celui de son propre travail d'interprétation comme professeur (ou enseignant), sous le mode de la conversation. L'appartenance devient l'appartenance à un cours, à une classe détentriche et productrice de savoirs. La communauté d'appartenance est une communauté de personnes qui savent. L'enfant de la maternelle a assimilé le principe de la division à sa façon, l'étudiant du baccalauréat a évolué dans une tradition de gestion de classe et d'école qui l'ont formé et qui lui donnent une perspective particulière sur la gestion de classe. Ils savent. C'est ce que souligne le témoignage d'Antoine¹, 12 ans, questionné dans le cadre d'élaboration de cet article sur ce que signifie pour lui l'accueil : « Une classe où j'ai ma place est une classe où on ne me traite pas comme un innocent. »

1. L'auteur, dans une optique de création collective, a rencontré tout au long de la rédaction de cet article des jeunes, des collègues, des amis et les a interrogés de façon informelle sur leur conception de l'accueil.

Si je veux amener les étudiants et les élèves à remettre en question les savoirs qu'ils possèdent, à en développer d'autres, si je veux les influencer, je dois tenir compte de la tradition de savoirs dans laquelle ils ont été placés jusqu'à présent. Les initier à une autre tradition de savoir sans tenir compte de leur présavoir rend problématique leur appartenance à celui-là. L'herméneutique modérée nous invite à remettre en question nos croyances d'éducateurs tout-puissants qui nous amènent à croire que le savoir doit être assimilé de la même façon par tous.

Les tenants d'une herméneutique modérée nous amènent aussi à prendre en compte la constitution historique des savoirs. Les étudiants et les élèves d'aujourd'hui n'envisagent pas les savoirs de la même façon que ceux des générations qui les ont précédés. Par exemple, ils intègrent de façon particulière les savoirs sur l'inclusion parce qu'ils vivent à une époque différente de son évolution historique.

L'accueil, dans une perspective herméneutique modérée, c'est aussi l'accueil d'expériences concrètes et personnelles qui ont contribué à développer des préconceptions (*a priori*) sur les savoirs, afin que dans le dialogue et par la réflexion raisonnable ces savoirs puissent s'ouvrir à d'autres possibilités. Le processus de connaissance et de participation au monde ne peut se dérouler sans la prise en compte des savoirs d'expérience.

Pour illustrer cette position herméneutique, nous rapportons ici les propos d'un collègue, professeur en éducation :

« La situation éducative, c'est un partage d'expériences plutôt qu'un échange d'idées ou de concepts abstraits. C'est un lieu où on peut avoir le goût de sa propre parole et où on accueille l'autre dans son histoire. Il est important de sortir de l'idéal de la parole juste qui fait qu'on n'est pas autorisé à dire, qu'on n'a pas les bons mots, qu'on n'est pas intéressant ».

L'appartenance devient ici l'appartenance de ceux qui ne savent pas où ils vont mais qui ont confiance d'aller quelque part, l'appartenance à une communauté créative dans sa façon d'appréhender le savoir, à une communauté qui cherche et qui délibère. C'est aussi la foi dans la création collective, une création non pas meilleure que la création individuelle mais différente.

Les pratiques d'accueil liées à une position herméneutique modérée mettront l'accent sur le temps nécessaire pour dialoguer, converser, transformer des croyances sur les savoirs. La pédagogie de l'accueil veillera ici à assurer des transitions graduelles entre les divers ordres d'enseignement. Elle sera soucieuse, par exemple, de tenir compte des niveaux de langue valorisée dans les milieux éducatifs différents. Elle sera consciente que les normes et les comportements qui étaient valables dans la communauté du secondaire et qui permettaient à l'élève d'y fonctionner ne sont plus les mêmes en milieu universitaire (Bruffee (1999)). Elle verra à planifier des cours qui graduent les niveaux de prise de risque afin de permettre aux apprenants et aux éducateurs d'engager un dialogue où ils seront confiants de pouvoir dire leurs savoirs, de se laisser influencer par ceux des autres, de se remettre en question et de choisir une position pour l'action concrète.

Le professeur ou l'enseignant verra aussi ses interprétations de savoirs transformées dans le processus, ce qui vient ébranler la croyance fortement ancrée que le « bon » professeur (ou enseignant) est celui qui sait tout. « Ma plus belle expérience éducative, dira une étudiante en éducation, c'est celle où un professeur d'université, quand j'étais à la maîtrise, m'a dit que je lui avais appris quelque chose. »

La position herméneutique modérée privilégie l'ouverture au nouveau, à l'inédit, à ce qui ne coïncide pas entre les perceptions du professeur (ou de l'enseignant) et celles des apprenants et dont l'éducateur se doit de tenir compte pour moduler son interprétation pédagogique de la matière. Le professeur (ou l'enseignant) ne fait pas que recevoir l'indéterminé, l'incertitude du dialogue, il cherche aussi à créer dans le cadre pédagogique le non-familier afin de susciter le questionnement et la délibération.

Accueil de sa condition de dominé et appartenance à une communauté de résistants

Du point de vue de la position herméneutique critique (Habermas (1971), Bourdieu et Passeron (1983)), l'herméneutique modérée place une trop grande confiance dans le dialogue et ne démontre pas assez les relations de pouvoir à l'œuvre dans la transmission des connaissances. Des facteurs tels les relations de classes, de race, de sexe et les conditions socio-économiques des apprenants et des éducateurs influencent, souvent de façon non réfléchie, les processus d'interprétation des savoirs. L'interprétation quotidienne des savoirs, dans la classe et dans les institutions, perpétue, reproduit et légitime les rapports de domination présents dans la société et maintient les privilèges culturels des classes dominantes. Elle concourt, souvent de façon inconsciente, à la légitimation des structures traditionnelles de pouvoir. Ainsi, le professeur et l'enseignant assimilent à leur insu des présupposés, des structures de pouvoir qu'ils transmettent à leurs étudiants et à leurs élèves. Dans une perspective critique, le capital culturel, privilégié par les tenants de l'herméneutique conservatrice, n'est pas vu comme la propriété de tous. Il correspond aux intérêts économiques et symboliques des groupes qui sont déjà avantagés par le système de pouvoir existant. Habermas (1971) avance que ces savoirs exercent d'autant plus de pouvoir qu'ils sont présentés sous l'angle du savoir objectif. L'action pédagogique qui néglige de dénoncer les relations hégémoniques en jeu dans le travail éducatif conduit les classes dominées à reconnaître le pouvoir et la légitimité du capital culturel des classes dominantes et de leur savoir-faire, tout en dévalorisant le capital culturel des classes dominées et leur savoir-faire. Une telle action pédagogique reconnaît à certains le droit de penser, de développer des savoirs et aux autres le devoir de les appliquer (Bourdieu et Passeron (1983)).

L'interprétation du savoir, dans une perspective herméneutique critique, aura pour but de faire apparaître les idéologies, de détruire « la fausse conscience » qui déforme nos interprétations, de promouvoir par la réflexion critique aidée de

l'explication scientifique, une communication plus libre de préjugés, plus transparente, qui mènera à un consensus libérateur.

Dans la foulée d'une herméneutique critique, Freire (1998), (1977)) propose une conception conscientisante et libératrice de l'éducation où l'éducateur, qu'il qualifie d'humaniste, est le compagnon de ses étudiants et de ses élèves dans la lutte pour la libération. La libération authentique ne saurait être autre chose qu'une praxis qui suppose l'action et la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer. La situation éducative doit mettre l'étudiant et le professeur, l'enseignant et l'élève, au défi, en leur proposant d'envisager leur situation comme un problème à résoudre, comme une réalité historique qu'il est possible de transformer. Le fait de tenir les apprenants dans le fatalisme, d'en faire des humains qui reçoivent passivement des savoirs, de les soumettre à une pédagogie que Freire qualifie de bancaire, une pédagogie des « dépôts » de savoir et des « communiqués » de savoir, les prive d'un élan de transformation dont ils sont les sujets. Une telle pédagogie est violente et elle sert les intérêts des oppresseurs. Renversant les perceptions habituelles de la dichotomie dominant/dominé, Freire parlera de minorités dominatrices et de majorité dominée, une minorité de personnes dictant les règles du jeu à une majorité qui s'y soumet. La pédagogie de la domination est nécrophile, elle favorise l'amour de la mort et non l'amour de la vie parce qu'elle annule le pouvoir créateur des étudiants et des professeurs et les pousse à s'ajuster au monde.

L'éducation, pour Freire (1977), est une tâche permanente parce qu'elle se fonde sur la perfectibilité des êtres humains, qu'elle reconnaît comme des êtres « en devenir », des êtres qui se savent inachevés. « L'éducation conscientisante n'est pas un fixisme réactionnaire, c'est un futurisme révolutionnaire » (*ibid*, p. 67).

Les tenants d'une herméneutique critique valorisent l'accueil dans la classe du doute, de la suspicion, de la critique, du débat, de la controverse, du conflit, du plaidoyer en vue d'une action dans le monde dont fait partie le monde de la classe. La classe est vue comme un lieu d'élaboration de savoirs utiles et applicables dans l'action. Il ne s'agit pas d'accumuler des savoirs qui pourront servir plus tard mais d'accueillir les problèmes sociaux auxquels doivent faire face les étudiants et les élèves, de lier l'acquisition des savoirs et la résolution de problèmes afin d'inciter à la prise de position et à l'action concertée.

La communauté se forge autour d'une volonté de se libérer d'une éducation qui rend passif, soumis, qui entretient des rapports de pouvoir du type dominant-dominé et qui a des intérêts à ce que les étudiants et les élèves se voient comme dépendants, impuissants, démunis, incapables de choix et d'action. L'éducateur comme le disait un étudiant, crée l'appartenance « en affichant ses propres couleurs », ses idées, ses opinions. Il propose une démarche pédagogique qui fait naître les conflits et qui incite les étudiants et les élèves à se prononcer sur l'à-propos du cadre pédagogique en égard à ses potentialités de conscientisation et de libération. Il reste attentif aux effets de ses propres pratiques pédagogiques. En quoi ces dernières entretiennent-elles une communauté où l'éducateur « trouve dans l'absolutisation de l'ignorance de ses élèves la raison de son existence » (Freire (1977, p. 52)? En quoi portent-elles la marque d'une fausse générosité paternaliste qui donne son savoir

pour mieux réduire à l'inaction et à l'immobilisme? En quoi les pratiques pédagogiques reproduisent-elles dans l'espace de la classe, le rapport de domination de la société envers les pauvres, les marginaux, les minoritaires?

Accueil de la multiplicité et appartenance à une communauté d'« inter-agissants »

La position herméneutique radicale, qui est celle des déconstructivistes et des poststructuralistes (Derrida (1983), Foucault (1992), (1988), (1985), (1969), Lyotard (1979)), ne souscrit pas à un idéal de communication sans frontière. Elle est soupçonneuse à l'égard de toute méthode réflexive qui revendiquerait l'émancipation des personnes, comme le font les herméneuticiens critiques. Elle ne nie pas que les institutions soient contraignantes. Elle considère que les idéologies sont construites à la fois par ceux qui exercent des fonctions d'autorité et par ceux qui s'y soumettent. Comme les tenants de l'herméneutique modérée, elle avance que les savoirs s'inscrivent dans des traditions, des contextes, des présuppositions. Elle s'en distingue cependant en se référant non pas à un savoir universel ou un savoir qui se rapproche de plus en plus de l'universel, mais à un savoir multiple. Elle tente d'ouvrir à une hétérogénéité de sens, à de multiples interprétations des savoirs qui sont vus comme relatives et contingentes. Ces positions par rapport aux savoirs s'expriment dans la complexité des pratiques locales qui sont vues comme autant de points de recherche d'influence.

Ce qu'apporte l'approche radicale, c'est l'importance du jeu des représentations des savoirs et de leurs interactions. Il s'agit, dans une attitude ludique de mettre à jour les règles du jeu, de s'inventer des possibilités de jouer avec celles-ci, de l'intérieur, puisqu'il est impossible de s'en extraire. Les tenants d'une herméneutique radicale associent les discours de savoirs à des discours de pouvoirs. Devant cette multitude de savoirs, ils se posent les questions suivantes :

- Quel est mon pouvoir comme apprenant, comme enseignant, comme professeur?
- Quel est mon pouvoir dans telle circonstance historique et locale?

Complexité, multiplicité, interaction, pouvoir et influence sont les discours adoptés par cette perspective pour réfléchir sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le terme d'influence peut ici surprendre. Il est souvent associé, tout comme celui de «pouvoir» à des pratiques manipulatrices, à des manœuvres malhonnêtes. Si on adopte une perspective herméneutique radicale, savoir et pouvoir se constituent mutuellement. Toute interprétation de savoir constitue un exercice de pouvoir ou d'influence que ce soit sur la communauté scientifique, les collègues ou les apprenants. Que nous nous réclamions, par exemple, d'une appartenance cognitive, constructiviste, humaniste non directive, de l'analyse réflexive ou de l'approche-qualité de Glasser, nous privilégions une conception particulière des savoirs et tentons de lui faire exercer plus d'influence dans nos activités d'enseignement ou

de recherche. Une position de savoir est une position de recherche d'influence sur d'autres positions de savoirs.

L'accueil qui caractérise une perspective herméneutique radicale est celui de la multiplicité de positions qui interagissent dans les situations éducatives. Ce qui importe, c'est l'accueil de croyances diverses et la mise en évidence du foisonnement d'interprétations pour mieux agir et exercer son pouvoir dans le monde moderne. La perspective radicale ne nie pas les règles générales ou les normes mais dans un contexte qui valorise les règles et les normes, elle choisit de mettre en scène les multiples perspectives d'où institutions, professeurs et étudiants peuvent exercer leur pouvoir. Par exemple, à côté de pratiques d'appartenance qui transmettent de façon spécifique aux étudiants les objectifs des activités, les tenants d'une herméneutique radicale font vivre la complexité des perspectives, des croyances, des discours et leur interaction; ils laissent les étudiants dégager leur propre sens et créer des alliances au sein même de la classe pour arriver à faire en sorte que leur point de vue exerce de l'influence.

Cette position qui envisage la transmission des savoirs comme un exercice d'influence se heurte à une croyance voulant que les savoirs enseignés soient des savoirs intégrés. En herméneutique radicale, on part plutôt de la perspective que, dans l'action pédagogique, l'exercice du pouvoir ou l'exercice de l'influence ne va pas de soi, qu'il est problématique. Cette perspective incite à prêter une attention particulière aux effets de ses pratiques pédagogiques et au sentiment particulier d'accueil et d'appartenance qu'ils produisent. Cette pédagogie de l'hétérogénéité et de l'influence a aussi pour effet de cultiver chez les éducateurs et les apprenants le doute quant à leurs capacités d'accueil, au lieu de postuler un accueil inconditionnel. Malgré toute notre volonté d'accueillir tous les savoirs, de nombreuses positions nous demeurent inconnues ou incompréhensibles du point de vue d'où on les observe.

En plus d'amener à envisager l'accueil et l'exercice d'influence des savoirs comme problématiques, la position herméneutique radicale nous a conduite comme chercheuse et comme pédagogue à une conception particulière de l'appartenance (Michaud (2001), (1999), Michaud et Gauthier (1996)). Celle-ci, dans notre optique, est non seulement vue comme l'appartenance à un groupe plus ou moins étendu ou à une culture particulière. Elle devient aussi la reconnaissance de son appartenance aux effets de ses actions pédagogiques.

Quand nos pratiques pédagogiques produisent les effets escomptés, nous reconnaissons volontiers qu'ils nous appartiennent, que nous sommes imputables, au moins en partie de leurs succès. Cette reconnaissance devient davantage problématique quand nous faisons le diagnostic d'une interaction ou relation pédagogique insatisfaisante. Supposons par exemple que comme professeur, je pose le diagnostic suivant : les étudiants ne font qu'acquérir les savoirs pour réussir leur examen et une fois l'épreuve terminée, ils les mettent de côté et ne les intègrent pas à la résolution de problèmes concrets qu'ils ont à résoudre. Dans ce cas, reconnaître mon appartenance à l'interaction en cause, signifie que, comme pédagogue, je conviens que je fais partie de cette réalité : « En quoi et comment mon action pédagogique

contribue-t-elle à cet effet? ». Une telle reconnaissance peut sembler à prime abord culpabilisante dans une perspective où reconnaître que je fais partie du problème équivaldrait à reconnaître toute la responsabilité du problème. Mais, comme le souligne l'école de Palo Alto (Dionne et Ouellet (1990)), je ne peux faire partie de la solution du problème si je ne peux reconnaître que je fais partie du problème et que je contribue, à ma façon, à entretenir le problème. Cette perspective qu'on pourrait qualifier d'appartenance aux effets de ses pratiques apparaît, de notre point de vue, une stratégie pédagogique efficace pour produire des environnements éducatifs qui créent un sentiment d'appartenance. Un professeur ou un enseignant qui reconnaît son appartenance aux effets de ses propres pratiques pédagogiques construit un environnement où les apprenants peuvent aussi reconnaître à leur tour une appartenance à leur propre processus d'apprentissage.

Conclusion

Dans cet article, nous avons exploré diverses interprétations du savoir qui interagissent dans le lieu même de la classe comme au sein des institutions et qui conduisent à des pratiques particulières d'accueil et d'appartenance. On pourrait supposer que certaines de ces pratiques sont plus appropriées dans le contexte universitaire alors que d'autres sont réservées au milieu scolaire. On pourrait supposer, par exemple, que c'est à l'université de développer l'esprit critique des étudiants. Nous croyons au contraire qu'un système d'éducation qui favorise la mise en interaction de pratiques multiples d'accueil et d'appartenance, et ce, dans tous les contextes académiques, contribue à former des personnes ou des citoyens davantage capables d'interagir avec des environnements complexes et changeants. À l'opposé, un système d'éducation qui ne valorise qu'une conception du savoir rend les apprenants moins aptes à faire face à la diversité, à l'hétérogénéité qui caractérisent les contextes éducatifs actuels. Par exemple, en apprenant à compter, l'élève de première année peut être amené à apprendre les règles précises qui font partie du savoir fondamental en mathématiques (accueil du savoir commun - appartenance à la communauté scientifique). L'enseignante ou l'enseignant peut mettre en évidence les expériences des élèves où ils ont déjà été en contact avec les nombres afin de mieux les aider à intégrer le savoir mathématique à ces expériences (accueil d'expériences diversifiées - appartenance à une communauté de délibérants). L'élève de première année peut être sensibilisé au fait que 10 grains de céréales dans le bol d'un enfant qui souffre de malnutrition (dans son école ou dans un pays où règne la famine et la guerre) n'ont pas la même signification que 10 grains de céréales dans le bol de celui qui dispose d'un déjeuner copieux (accueil de diverses conditions sociales - communauté de résistants). L'enseignant pourrait demander aux enfants à quoi ils associent le chiffre 10, ce qui mettrait en évidence une multiplicité de perspectives, tantôt artistiques, tantôt pratiques, tantôt techniques, tantôt philosophiques, tantôt économiques et leur faire faire l'expérience de la « non-recherche » de la bonne réponse (accueil de la multiplicité - communauté d'interagissants).

Cependant, l'utilité première de cette réflexion est d'amener le lecteur à envisager qu'il possède une conception du savoir, alors qu'on prend souvent pour acquis que le savoir est neutre. Pouvoir identifier cette conception, c'est se donner un outil pour choisir les stratégies qui correspondent le mieux à sa conception du savoir et qui permettront de créer un climat particulier dans le contexte éducatif qui est le nôtre. C'est aussi pouvoir s'appuyer sur les conceptions du savoir des apprenants, quel que soit leur âge, pour faire vivre des situations éducatives riches. C'est aussi faire un pas dans la reconnaissance et la mise en valeur de la diversité de nos conceptions dans nos organisations plutôt que de vouloir les paralyser, les asphyxier ou les bâillonner pour que seulement notre conception (ou une conception) exerce de l'influence. C'est contribuer à rendre l'expérience éducative plus complexe, et par conséquent plus créative.

Faire apparaître cette hétérogénéité est encore plus important dans un contexte d'éducation en langue française sur le continent américain et, plus particulièrement en ce qui nous concerne, dans un contexte acadien d'éducation en langue française. Comme le souligne Thériault (1995), en parlant de l'identité acadienne à l'épreuve de la modernité : « définir laïquement une communauté, c'est la définir politiquement, c'est penser son unité comme le résultat de l'affrontement des différences et des points de vue qu'elle renferme. [...] c'est-à-dire unifier à travers la délibération politique, et non plus par le mythe fondateur, les multiples pratiques éparses et fragmentées » (p. 241). C'est faire place à la différence comme nourriture pédagogique, politique et culturelle.

Références bibliographiques

- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1983). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. (1^{ère} édition, 1970). Paris : Éditions de Minuit.
- Bruffee, K.A. (1999). *Collaborative learning. Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore et Londres : The Johns Hopkins University Press.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23 (3), pp. 483-508.
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Unesco : O. Jacob, 1996.

- Corin, E. (1996). Dérive des références et bricolages identitaires dans un contexte de postmodernité. In *Les frontières de l'identité*, M. Elbaz, A. Fortin et G. Laforest (dir.), Sainte-Foy, Paris : Les Presses de l'Université Laval, L'Harmattan, pp. 254-269.
- Derrida, J. (1980). The principle of reason. The university in the eyes of its pupils. In *Diacritics*, Vol. 13, automne, pp. 3-20.
- Dionne, P., Ouellet G. (1990). *La communication interpersonnelle et organisationnelle : l'effet Palo Alto*. Boucherville, QC : G. Morin.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue de sociologues britanniques*. Bruxelles : de Boeck-Wesmael.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1985). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. (1^{ère} édition, 1975). Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1988). Truth, power, self : An interview with Michel Foucault. In *Technologies of the self*, L.H. Martin, H. Gutman et P.H. Hutton (dir.), Amherst, MA : The University of Massachusetts Press, pp. 9-16.
- Foucault, M. (1992). Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, H. Dreyfus et P. Rabinow (dir.), Paris : Gallimard, pp. 297-321.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers*. Boulder, CO : Westview Press.
- Freire, P. (1977). *La pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.
- Gadamer, H.G. (1982). *L'art de comprendre. Écrits I. Herméneutique et tradition philosophique*. Paris : Aubier Montaigne.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. New York, NY : State University of New York Press.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston, NY : Beacon Press.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy : What every American needs to know*. Boston : Houghton Mifflin.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI : Holmes Group.
- Liston, D.P., Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York, NY : Routledge
- Liotard, J.-C. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Michaud, C. (2001). Intégration des savoirs et enjeux de pouvoirs. In *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, D. Raymond (Eds), Actes du 13^e Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), 26 au 30 juin 2000, Université de Sherbrooke, Québec.

Michaud, C. (1999). Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants. Une analyse des discours partenariaux. In *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 6 (3), pp. 421-440.

Michaud, C., Gauthier, C. (1996). Étude de l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres. Une analyse des discours (1969-1993). In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 22 (1), pp. 3-23.

Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20 (1), pp. 63-85.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris : Éditions du Seuil.

Schleiermacher, F. (1999). *Des différentes méthodes du traduire*. Paris : Éditions du Seuil.

Thériault, J.Y. (1995). *L'identité à l'épreuve de la modernité*. Moncton, NB : Éditions d'Acadie.

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire

Première partie - Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement

Catalina FERRER

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

Réal ALLARD

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Cet article comporte deux parties interdépendantes. Dans l'introduction à la première partie, l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (ÉCDPP) est définie comme cadre de la pédagogie de la conscientisation

et de l'engagement (PCE). Un portrait synthèse des défis multiples et complexes posés par la modernité sur les plans humain, social et environnemental est présenté avec, en contrepartie, un portrait des richesses ou des forces qui s'activent pour relever ces défis. Une réflexion sur l'importance d'une ÉCDPP sert d'introduction à une analyse des facteurs qui font que l'éducation mène souvent à des types de conscience qui ne permettraient pas de résoudre les problèmes contemporains et à une réflexion sur l'importance d'une éducation qui conduirait à une conscience ou littératie critique ainsi qu'à un sens éthique de responsabilité à l'égard de ces problèmes.

La deuxième partie porte sur la définition et la description de la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement proprement dite. Les termes « conscientisation », « engagement » et « PCE » y sont définis ainsi que la transversalité des objectifs et les critères de classification des contenus de conscientisation abordés. Suivent une description des caractéristiques de la PCE et une analyse des obstacles à la conscientisation critique. En guise de synthèse, sont mis en relief les limites et les risques de la PCE ainsi que ses apports potentiels à la personne et à la société.

ABSTRACT

Pedagogy for Critical Consciousness and Engagement : Education for a Democratic Citizenship in a Global Perspective

This article is composed of two interdependent parts. In the introduction to the first part, education for democratic citizenship in a global perspective (EDCGP) is defined as the framework of a pedagogy for critical consciousness and engagement (PCE). A synthesis of the multiple and complex problems of the modern world on human, social and environmental scales is presented with, in counterpart, a portrait of the forces that are active in meeting these challenges. A reflection on the importance of EDCGP serves as an introduction to an analysis of factors often causing education to lead to the kinds of consciousness that would not contribute to the solving of contemporary problems, and to a reflection on the importance of education leading to critical consciousness or « literacy » and an ethical sense of responsibility in relation to these problems.

The second part defines and describes the pedagogy for critical consciousness and engagement. The terms, 'critical consciousness', 'engagement' and 'PCE' are defined, and the transversality of objectives and classification criteria of critical consciousness contents are explained. There is then a description of PCE characteristics and an analysis of obstacles to critical consciousness. By way of synthesis, limits and risks of the PCE are analysed and a description is provided of the potential contributions of this pedagogy to the transformation of the person and of society.

RESUMEN

La pedagogía de la conscientización y del compromiso : una educación para la ciudadanía democrática en una perspectiva planetaria

Este artículo está integrado por dos partes interdependientes. En la introducción de la primera parte, la educación para la ciudadanía democrática en una perspectiva planetaria (ECDPP) se define en tanto que marco de la pedagogía de la conscientización y del compromiso (PCC). Se presenta una síntesis de los múltiples retos y complejidades que provoca la modernidad a nivel humano, social y ecológico, y en contraparte se describen las riquezas y fuerzas sociales que entran en acción como respuesta a dichos retos. Una reflexión sobre la importancia de una ECDPP sirve de introducción al análisis de los factores que provocan que la educación haga surgir tipos de consciencia que no permiten resolver los problemas contemporáneos así como una reflexión sobre la importancia de una educación que provocaría el surgimiento de una consciencia o literacia crítica y de un sentido ético de la responsabilidad ante dichos problemas.

La segunda parte aborda la definición y la descripción de la pedagogía de la conscientización y del compromiso propiamente dichos. Los términos « conscientización », « compromiso » y « PCC » se definen así como la transversalidad de los objetivos y los criterios de clasificación de los contenidos abordados por la PCC. A manera de síntesis se analizan los límites y los riesgos de dicha pedagogía y se describen sus aportes potenciales a la transformación de la persona y de la sociedad.

Lorsque nous sommes seuls à rêver, cela ne demeure qu'un rêve. Lorsque nous rêvons ensemble, cela n'est plus seulement un rêve, c'est le début de la réalité.

(Dom Helder Camara, archevêque du Brésil)

Introduction

Appréciation de la vie, respect de la dignité humaine, épanouissement personnel, autonomie, liberté, conscience critique, reconnaissance d'autrui, empathie, coopération, ouverture à la diversité, paix, justice, égalité, solidarité, respect des droits humains, sens de la démocratie pluraliste et de la coresponsabilité sociale, respect de la nature, telles sont les valeurs qui sous-tendent la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement, objet du présent article. Cette pédagogie, qui s'inscrit dans le paradigme émergent de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (ÉCDPP), représente la méthode par laquelle l'ÉCDPP vise à

contribuer au développement d'une citoyenneté démocratique capable de répondre aux défis complexes du monde actuel.

L'ÉCDPP est une approche en pleine gestation quant à ses fondements et à sa mise en pratique dans divers contextes socioculturels. Elle cherche à intégrer les courants éducatifs connexes qui se sont développés tout particulièrement dans la deuxième moitié du XX^e siècle en tant que réponse aux défis de la modernité (Duerr (2000), Ferrer (1997)). Il s'agit de l'éducation pour les droits humains, la paix et la démocratie, de l'éducation pour l'égalité entre les sexes, de l'éducation interculturelle, de l'éducation pour la protection de l'environnement ainsi que de l'éducation au développement et à la solidarité locale et internationale. Ces divers courants ou « regards émergents » sont interdépendants tant sur le plan de l'utopie qu'ils partagent que des valeurs qui les animent. Leur intégration sous le mouvement rassembleur de l'ÉCDPP permet de mieux tenir compte des rapports qui les lient au double regard de la théorie et de la mise en pratique.

Plusieurs éléments de cette démarche pédagogique contemporaine ont été explorés à divers moments de l'histoire depuis l'Antiquité grecque : pensons au dialogue pratiqué par Socrate. Plus près de nous, on trouve ces préoccupations dans les diverses approches à caractère humaniste élaborées au XX^e siècle qui ont proposé la transformation de l'école pour la mettre au service de l'épanouissement de l'individu et de l'humanisation de la société.

Le concept de citoyenneté étant récent, multiforme et en constante évolution, il s'enrichit de conceptions différentes qui suscitent des débats (Audigier (2000), Pagé (2001)). Nous nous limiterons ici au concept de « citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire » que nous avons privilégié dans les projets que nous réalisons dans les provinces atlantiques (Vienneau (2001)) et de concert avec un regroupement d'universités francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick (Ferrer (1994)); Lessard, Desroches et Ferrer (1997)). Cette nouvelle conception est elle aussi objet de débats, notamment en ce qui a trait de savoir s'il est pertinent de situer la citoyenneté dans une perspective planétaire puisque la citoyenneté se définit d'ordinaire dans son sens usuel de ce qui a rapport à un territoire ou à un État.

L'ÉCDPP, telle que nous la concevons, cherche à construire une citoyenneté démocratique locale et ouverte au monde. Une citoyenneté qui tienne compte des interdépendances multiples et complexes entre les divers problèmes actuels de l'humanité et solidaire dans la recherche collective d'une nouvelle façon de penser le monde et d'agir comme agents de changement dans la construction d'un monde meilleur.

Dans sa qualité sociale attribut de la démocratie - régime politique organisé sous la base des droits et des responsabilités - cette citoyenneté doit se construire dans le quotidien, dans un espace démocratique où les personnes sont titulaires de droits et assument les responsabilités afférentes (Osorio (1999)). Elle ne peut toutefois se limiter à une vision locale de la réalité sociale. Le monde étant un, les actions locales ont souvent une répercussion mondiale insoupçonnée. Ce qui signifie que nous avons des responsabilités communes comme citoyens de la planète : mes droits sur le plan local peuvent-ils constituer la négation des droits de citoyens ailleurs?

Disons avec Audigier (2001) que « se réunir sous l'emblème d'une perspective planétaire, c'est affirmer que rien de ce qui arrive aux autres ailleurs ne saurait nous laisser étranger ».

Il va de soi que ce concept large comporte des risques, dont celui de la dilution dans un ensemble aussi vague que plein de bonnes intentions (Audigier (2001)). On ne saurait trop insister sur l'importance de porter un regard critique sur cette nouvelle conception de la citoyenneté afin d'éviter de la transformer en une idéologie dogmatique (Sauvé (1997)).

Pour les besoins du présent article, nous adoptons la définition suivante de l'ÉCDPP :

L'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire est une éducation qui tient compte de la réalité entière du monde d'aujourd'hui et de demain. C'est une éducation qui permet à l'élève et à l'enseignant d'acquérir des compétences et de développer des attitudes pour qu'ils puissent exercer, aujourd'hui et pour demain, une citoyenneté consciente, critique, active, responsable et solidaire, afin de favoriser davantage l'émergence d'une démocratie participative dans un cadre social caractérisé par le pluralisme et les interdépendances locales et globales dans des rapports de coopération plutôt que de compétition [...] (CEICI (1998, p. 4))

Une telle conception de la citoyenneté démocratique fait appel à une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement.

Sur la scène locale, les valeurs qui sous-tendent la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement dans le cadre de la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire, ci-après la PCE, animent la mission adoptée par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick¹ et par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton qui a conçu et adopté la pédagogie actualisante comme cadre conceptuel pour ses programmes de formation initiale en enseignement.

La pédagogie actualisante comporte huit volets qui la définissent, dont celui de *la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement*. Cette double appellation signale on ne peut plus clairement que, si on cherche à transformer la société et l'éducation en vue de construire une citoyenneté démocratique, il importe de favoriser la réflexion critique tout autant que l'engagement réfléchi dans l'action quotidienne.

Le présent article expose la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement dans le cadre de l'ÉCDPP telle qu'elle est mise en application à l'heure actuelle à la

1. Par exemple, dans sa mission de l'éducation publique, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick affirme que : « [...] le but de l'éducation publique de langue française est de favoriser le développement de personnes autonomes, créatrices et épanouies, compétentes dans leur langue, fières de leur culture, sûres de leur identité et désireuses de poursuivre leur éducation pendant toute leur vie. Elles sont ainsi prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste intégrée dans un projet de paix mondiale fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement. » (1993, p. 2)

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton affirme, pour sa part : « Par ses activités de formation, de recherche, de développement et de service à la collectivité, la Faculté a la mission de contribuer à la défense et à la promotion de la langue française, à l'excellence des interventions éducatives, à l'approfondissement des connaissances en éducation et à la réalisation d'un projet de société visant un monde de paix, de justice et de solidarité ». (FSÉ (1997, p. 4-5)).

Faculté, principalement dans le cadre de deux cours de la formation initiale : depuis une dizaine d'années dans le cours à option *Éducation pour les droits humains et la paix* et depuis cinq ans dans le cours obligatoire *Fondements de l'éducation dans une perspective planétaire*, offert en 5^e année. Au niveau des études supérieures, elle est au cœur du cours de maîtrise *Séminaire en éducation dans une perspective planétaire*. Il est à noter que depuis trois ans, la Faculté accorde une importance particulière à la question de l'éducation en milieu minoritaire. C'est ainsi que nous expérimentons cette pédagogie dans le cadre de deux cours du programme de doctorat en éducation en milieu minoritaire qui a accueilli ses premiers étudiants en septembre 2000, de même que dans le cours *Éducation en milieu minoritaire* offert pour la première fois en 2001 au programme de baccalauréat en éducation.

L'article comporte deux parties qui, tout en étant interdépendantes, peuvent être étudiées séparément au besoin. La première porte sur la réalité sociale et l'importance d'une éducation à la conscientisation et à l'engagement dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Nous présentons, en premier lieu, un portrait de la réalité sociale et, en deuxième lieu, une réflexion sur l'importance pour la formation initiale d'éduquer à la compréhension critique de la réalité sociale et à l'éthique de la responsabilité. La deuxième traite de la PCE proprement dite. Elle aborde les définitions des concepts, la transversalité des objectifs, les critères de classification des contenus qui intéressent la PCE, les caractéristiques pédagogiques propres à favoriser la conscientisation critique et le sens de l'engagement, les obstacles à la conscientisation critique. En guise de synthèse, nous mettons en relief les limites et les difficultés de la PCE ainsi que ses apports potentiels à la personne et à la société.

Une précision d'ordre général s'impose d'entrée de jeu. Les termes « apprenant » et « apprenante » désignent ici aussi bien les étudiantes et les étudiants qui sont en formation initiale à l'enseignement à qui s'adresse ce collectif que les élèves des écoles avec lesquels ils et elles seront appelés à travailler. Dans un sens, nous désignons également les professeures et les professeurs à l'université ainsi que les enseignantes et les enseignants qui sont dans les écoles ou aux études. Nous postulons, en effet, que toute personne qui entend encadrer ou accompagner une autre dans un processus de conscientisation et d'engagement se doit aussi d'être engagée dans son propre processus de conscientisation et d'engagement. Freire (1980) illustre bien ce point de vue lorsqu'il affirme :

L'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier en même temps qu'il est éduqué est aussi éducateur. Tous deux deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble. (p. 62)

C'est dans cet esprit que le présent article invite à faire de notre Faculté, ainsi que de tout lieu d'éducation, un forum de débats, de dialogue pluraliste et interculturel, de clarification d'idées et de valeurs, d'apprentissage de la compréhension critique et de la solidarité.

La démarche est difficile et, comme toute pédagogie, elle est assujettie à des limites. Nous ne présentons ici ni un modèle achevé, ni des vérités absolues, mais le résultat de nos réflexions et de notre expérimentation à ce stade de notre cheminement. Nous ne saurions non plus prétendre qu'il peut être appliqué à toutes les réalités; le dialogue avec des personnes vivant d'autres réalités socioculturelles que la nôtre revêt ici une importance capitale. Bref, nous nous interrogeons sur cette approche engagée avec le sort de l'humanité et nous cherchons à mieux comprendre sa complexité en collaboration avec les étudiantes et les étudiants ainsi qu'avec nos collègues, animés d'une même conviction : celle de travailler pour une cause sociale juste et porteuse d'espoir en compagnie des humanistes de la planète.

Portrait de la réalité sociale et importance de la PCE

Il est question ici d'un portrait synthèse de la réalité sociale qui constitue un objet de conscientisation et d'engagement. Cette vision globale de la réalité permet de dégager l'importance d'éduquer à la compréhension critique de la réalité sociale ainsi qu'à l'éthique de la responsabilité.

Ce portrait, que nous avons élaboré comme outil de réflexion pour les besoins de nos cours à la Faculté, présente deux faces de la réalité sociale locale et mondiale : les principaux problèmes sociaux et les principales richesses sociales. Il s'agit d'une vision globale que les médias d'information de masse ne fournissent pas ou très peu et que les étudiantes et les étudiants de la Faculté disent ne pas posséder. C'est avec l'espoir qu'il puisse favoriser, chez nos lectrices et nos lecteurs, la réflexion critique sur la complexité de la réalité sociale et sur le rôle à assumer en tant que citoyens et citoyennes responsables que nous le présentons ici.

Le rationnel pédagogique à la base de l'élaboration de cet outil de réflexion s'appuie sur trois hypothèses de travail.

Premièrement, nous formulons l'hypothèse qu'étudier la réalité sociale en se penchant sur un ensemble représentatif des problèmes sociaux permet d'éviter les risques d'une étude réductionniste centrée uniquement sur l'une ou l'autre des catégories de problèmes, tels la pauvreté, la guerre, le racisme, l'exploitation de la femme et des enfants, le sous-développement ou la destruction de l'environnement, abordée séparément sans tenir compte des liens qui les unissent entre elles. Nous estimons que procéder à partir d'une vision globale des problèmes sociaux dans les différentes sphères de l'activité humaine favorise l'établissement de liens entre eux et, par conséquent, l'approfondissement de leur connaissances ainsi que de la compréhension du contexte dans lequel ces problématiques se développent.

Cependant, cette façon de procéder peut faire naître certains effets pervers (non voulus). D'abord, se limiter à l'étude des problèmes sociaux, même s'ils sont abordés dans une perspective globale, comporte le risque d'une compréhension incomplète de la réalité sociale parce qu'on ne tient pas compte des richesses ou des forces qui cherchent précisément à servir de contrepoids à ces problèmes. Aussi, une prise de conscience critique de la globalité et de l'ampleur inquiétante des problèmes

mondiaux de l'heure peut-elle faire surgir des sentiments d'impuissance, de peur et de découragement.

C'est pourquoi, en relation avec l'analyse précédente, nous avançons comme deuxième hypothèse qu'étudier la réalité sociale en mettant l'accent autant sur les richesses que sur les problèmes peut contribuer à prévenir la présence des effets pervers signalés. L'étude des richesses sociales et des figures de proue peut, en outre, être porteur d'espoir et fournir des modèles qui favorisent la réflexion et l'engagement social.

Notre troisième hypothèse est la suivante : aborder l'étude de la réalité sociale (problèmes et richesses) à partir de réalités locales proches du vécu des étudiantes et des étudiants peut favoriser la compréhension de réalités qui sont signifiantes pour eux et pour elles et mieux les préparer à comprendre ensuite des réalités plus lointaines. Nous estimons que ces problèmes, quoique près de leur vécu, sont peu ou mal compris, et certains, comme la violence faite aux femmes et aux enfants ainsi que les causes profondes de la pauvreté, sont cachés ou « invisibilisés » par la société locale, comme ils le sont d'ailleurs sur le plan mondial. À ce titre, les problèmes à caractère local devraient, à notre avis, être étudiés dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement et dans le contexte scolaire afin de permettre aux apprenantes et aux apprenants d'améliorer leur compréhension des réalités qui sont signifiantes pour eux et pour elles et de repenser leur rôle de citoyens et de citoyennes à leur sujet.

Par ailleurs, parce que ces problèmes touchent de près au vécu, il est à espérer que leur étude sera une source de motivation à l'engagement dans la communauté tout en établissant des liens avec la problématique mondiale.

Enfin, par rapport à cette compréhension de la réalité locale, l'étude des richesses à caractère local et des figures de proue de la communauté peut renforcer cette réflexion en fournissant des modèles puissants parce que ces derniers sont familiers aux apprenantes et aux apprenants.

Les évaluations faites de cette approche par nos étudiantes et nos étudiants confirment, année après année, la pertinence de nos hypothèses de travail.

Portrait de la réalité sociale en ce début du XXI^e siècle

La modernité se caractérise autant par sa grandeur que par sa misère. Seul un point de vue qui embrasse l'une et l'autre pourrait nous donner cette vision juste de notre époque dont nous avons besoin pour relever ses plus grands défis. (Charles Taylor (1992, p. 150))

Le XX^e siècle a été accueilli dans l'enthousiasme et dans la quasi-certitude d'un futur emballant pour toute l'humanité. Cependant, le constat des nombreuses injustices, des guerres et des désastres écologiques de ce siècle, et du désespoir qu'ils ont engendré, a contribué à la prise de conscience de la situation critique dans laquelle se trouve l'humanité. Voilà une partie incontournable de l'héritage du XX^e siècle et les raisons qui font que l'arrivée du XXI^e siècle s'est faite sans enthousiasme et même dans une inquiétude généralisée.

Selon l'image de Semprún (1999), le XX^e siècle est une période de grandes intolérances (l'intolérance ayant toujours existée), mais est aussi celle des droits humains, de la libération de la femme, de la promotion de la démocratie. En effet, le siècle dernier, tout en accomplissant des progrès inouïs dans de nombreux domaines, a été marqué par des problèmes dont nous ressentons toujours les conséquences. Il nous a laissé un double héritage : héritage de mort et d'espérance, dit Morin (2000). Ou de problèmes et de richesses, ajouterions-nous.

Vue d'ensemble des problèmes contemporains

Les problèmes humains et sociaux hérités du siècle dernier, souvent reliés, sont présents partout, tant à l'échelle locale et régionale qu'à l'échelle nationale et internationale.

Sur le plan intrapersonnel, on observe, entre autres, la montée de l'individualisme ainsi que l'aliénation chez plusieurs, dont les manifestations peuvent prendre la forme de l'autodestruction (toxicomanie, suicide...), de la prédominance du mode « avoir » d'une existence caractérisée, selon Fromm (1978), par le désir passionné de l'argent, de la consommation, de la célébrité, de la puissance et, enfin, de la passivité, qui constitue, selon lui, l'un des traits pathologiques les plus caractéristiques de la société moderne. L'individu se sent seul, impuissant, angoissé, et le conformisme semble être l'une des façons qu'il trouve pour échapper à l'angoisse.

Sur le plan interpersonnel, on est témoin de la violence qui marque une grande partie des rapports interpersonnels au sein de la famille, du milieu de travail et de l'école. Malgré les progrès réalisés en matière de communication humaine, l'incompréhension demeure générale, souligne Morin (2000), et, à ce titre, favoriser la compréhension mutuelle doit être l'une des finalités de l'éducation.

Sur le plan social, rappelons, en premier lieu, le problème de la violence armée toujours omniprésent malgré le discours de paix et de désarmement de la fin du XX^e siècle. Il y a, d'une part, les guerres (rappelons l'extrême violence de deux guerres mondiales, dont les camps d'extermination nazis et les deux bombes nucléaires lancées par les États-Unis sur le Japon) ainsi que la militarisation de la planète, qui se poursuit avec la fabrication d'armes de plus en plus sophistiquées. La menace de la destruction de l'humanité par l'arme nucléaire, qu'on croyait dissipée à la fin de la guerre froide entre les deux superpuissances, s'accroît avec la dissémination de la bombe et les nouveaux conflits armés qui éclatent. Et, d'autre part, il y a le recours au terrorisme sous ses diverses manifestations, dont le terrorisme d'État, pour tenter d'avoir gain de cause dans des conflits dont les raisons sont multiples et complexes.

Nous sommes dans une économie de guerre caractérisée notamment par la dépendance d'importants secteurs d'économies nationales sur la vente d'armes. Mayor (1999), directeur de l'UNESCO, a déploré le fait qu'un monde qui dépense 800 000 millions de dollars par année en armes ne puisse trouver l'argent nécessaire pour assurer l'éducation de tous les enfants (somme estimée à 6 000 millions par année pour l'an 2000).

En deuxième lieu, rappelons le problème de la violence structurelle qui occasionne la pauvreté grandissante d'une partie considérable de l'humanité (avec tout

ce que cela comporte de violation des droits civils et politiques, dont la liberté, ainsi que des droits sociaux, dont particulièrement les droits à l'alimentation, à la santé, à l'éducation, au travail, au loisir...), malgré le discours dominant de la valorisation de la démocratie et du respect des droits humains des dernières décennies. Bon nombre de spécialistes dénoncent l'écart qui se creuse entre pays riches et pays pauvres ainsi que l'écart accru entre riches et pauvres à l'intérieur des pays. Partout, une minorité privilégiée du pays s'enrichit, tandis que la majorité s'appauvrit. Cortina (2001) dénonce le fait qu'à l'ère de la mondialisation une grande partie des habitants de la planète vit dans la pauvreté et est sous-alimentée, pendant que les entreprises d'alimentation inventent des produits destinés à la petite minorité qui possède le pouvoir d'achat nécessaire pour consommer « même ce qu'elle ne sait pas qu'elle désire ». Pour sa part, Ziegler (2001), témoin expert de l'ONU pour le droit à l'alimentation, qualifie de « génocide silencieux » le fait que chaque jour il y ait des milliers de personnes qui meurent de faim de par le monde, la plus grande partie d'entre eux étant des enfants, alors que *Le Programme d'alimentation mondial* montre que les recours existent pour alimenter le double de la population actuelle de la planète. Il ne s'agit pas d'une fatalité, dit-il, mais d'un crime contre l'humanité parce que le monde n'a jamais été aussi riche.

Pour Habachi (1986), « il n'y a pas des pays développés et des pays sous-développés; il y a seulement des pays mal développés. Ceci signifie que partout (entre pays ainsi qu'à l'intérieur de chaque pays), il y a des pathologies du développement : par excès ou par défaut » (p. 62). Nous sommes, dit Touraine (2001), « devant le triomphe du capitalisme le plus extrême », avec tout ce qu'il génère de violence et d'injustice sociale.

À ce titre, il convient de rappeler que le début du millénaire actuel est fortement marqué par la controverse que suscite le modèle néo-libéral et la mondialisation. D'une part, celle-ci permet un progrès considérable, notamment dans le domaine de l'économie et des communications, mais de l'autre, elle fait naître de nouveaux problèmes et aggrave certains problèmes existants, tels que la pauvreté et la nouvelle forme d'exploitation des travailleurs au nom de la compétitivité et de la mondialisation des marchés. S'ajoutent à ces fléaux le problème crucial de la consommation et du trafic des drogues ainsi que l'immigration clandestine résultant de la misère à laquelle font face bon nombre des pays du Sud.

Chossudovsky (1998) parle de « mondialisation » de la pauvreté, causée, entre autres, par ce qui contribue à la source de l'endettement du Sud. Il affirme : « Alors qu'une part croissante des produits consommés en Europe occidentale et aux États-Unis proviennent du *tiers-monde*, l'économie de rente des pays riches s'approprie près de 80 % du revenu global. Ici se situe la source de l'endettement du Sud [...] (p. 35)

Soulignons, en troisième lieu, le problème de la violence faite aux femmes, laquelle est caractérisée principalement par l'inégalité, l'exclusion ainsi que la violence physique et sexuelle. Ce problème à caractère universel qui remonte à de nombreux siècles demeure actuel malgré les efforts de libération déployés par le mouvement féministe au XX^e siècle.

Mentionnons, en quatrième lieu, un problème qui découle directement de la misère dans laquelle vit une grande partie de l'humanité et de l'exploitation dont la femme est victime, celui de l'exploitation des enfants dans le monde en dépit du discours dominant de la défense de leurs droits. Pensons principalement au trafic d'enfants destinés à l'exploitation par le travail, la pornographie et la prostitution. Parallèlement à cette exploitation sociale, les enfants, de par leur condition de dépendance vis-à-vis de l'adulte, sont exposés à toutes sortes de mauvais traitements physiques, psychiques et sexuels, souvent de la part de personnes placées en situation d'autorité et dont le devoir primordial est de veiller à leur formation et à leur protection.

En cinquième lieu, réfléchissons à un autre problème directement lié aux précédents, celui de l'inégalité d'accès à l'éducation. Au XX^e siècle, malgré les efforts non négligeables réalisés en matière d'alphabétisation et d'éducation de la population de la planète, une large proportion de celle-ci reste encore en marge de ce droit fondamental qu'est l'éducation, particulièrement dans les pays pauvres. Selon l'UNESCO (2000), la population estimée d'analphabètes âgés de quinze ans et plus sur la planète sera de 847,3 millions dans les pays pauvres, alors qu'il sera de 10,2 millions dans les pays riches en 2005 et presque les deux tiers de ces analphabètes, tant dans les pays riches que dans les pays pauvres, seront des femmes. Il y a donc inégalité d'accès à l'éducation non seulement entre les pays, mais encore entre les sexes.

Mentionnons aussi le problème de la violence socioculturelle exprimée principalement par la discrimination fondée sur la race ou l'ethnie, le sexe et l'orientation sexuelle ainsi que par la montée des nationalismes xénophobes et des intégrismes idéologiques et religieux.

Ajoutons à ce portrait la violence véhiculée par les médias d'information, le cinéma et les jeux vidéos.

Sur le plan environnemental, rappelons la crise sans précédent dans l'histoire à laquelle fait face l'humanité, celle de la destruction de l'environnement caractérisée, entre autres, par la contamination de l'air et de l'eau, les changements climatiques, la disparition de certaines espèces et la destruction des forêts. Reeves (1988) signale que, depuis l'apparition des humains sur la terre, c'est la première fois qu'une espèce vivante détient le pouvoir de l'équilibre biologique de la planète au point de menacer sa propre survie. Dans cet esprit, Dumont (1988) affirme : « Aujourd'hui, nous savons, en effet, avec certitude que la compétitivité forcenée du libéralisme nous amènera vite à la mort de notre écosystème [...]. La nécessaire réduction des écarts riches/pauvres implique évidemment celle de nos gaspillages, que nous baptisons niveaux de vie. » (p. 281)

La Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1988) déclare pour sa part, dans son Rapport (communément appelé le *rapport Brundtland*), que le temps est venu d'unir économie et écologie et d'assurer un développement équitable, respectueux tant des ressources des générations à venir que de l'écologie naturelle.

Ces problèmes rendent plus urgente que jamais la nécessité d'un changement profond de style de vie dans les pays consommateurs.

Étant par nature interdépendants, les problèmes sociaux et environnementaux de l'heure appellent des solutions globales et solidaires, mais, bien entendu, adaptées aux caractéristiques de chaque région. Le débat pluraliste et planétaire sur le sujet devient un impératif. Nombreux sont les auteurs qui analysent la globalité de ces problèmes et proposent des pistes de solution².

Problèmes à incidences locales

Sur le plan intrapersonnel, les jeunes sont au stade de la construction d'une identité qui leur est propre. Ils s'interrogent et cherchent à comprendre, à dégager un sens de prescriptions de tout genre qu'ils reçoivent tant à l'école et dans la famille que dans la communauté et les médias d'information. Nos observations dans la région nous permettent d'affirmer que leurs questions demeurent souvent sans réponses satisfaisantes à leurs yeux. En conséquence, elles et ils sont nombreux à ressentir de la frustration à l'égard d'un monde qu'ils perçoivent comme lourd de contradictions. Des jeunes de la région vivent cette situation avec beaucoup d'anxiété, certains ayant recours à la surconsommation d'alcool et de drogues pour tenter de réduire le stress ou pour fuir leur réalité, ce qui les mène très souvent à la pharmacodépendance. Ne trouvant guère de réponses claires ou de solutions véritables à leurs problèmes, certains vivent des dépressions qui les mènent à des tentatives de suicide ou au suicide même. D'autres, devenus contrevenants, sont traduits en justice, risquant ainsi de se renfermer dans un cycle d'autodestruction presque inévitable.

Sur le plan interpersonnel, les apprenantes et les apprenants sont témoins de nombreuses situations où des personnes ont recours à la violence verbale et, parfois même, à la violence physique pour régler leurs conflits. Plusieurs ont subi la violence ou ont eux-mêmes eu recours à la violence dans des situations conflictuelles. Et un bon nombre sont conscients du fait que des hommes de leur milieu ont recours à la violence physique et sexuelle à l'endroit des femmes et des enfants (bien que ce phénomène soit, lui aussi, très souvent « invisibilisé »).

Les apprenantes et les apprenants sont témoins ou sont victimes de différentes formes de discrimination fondées notamment sur la couleur, l'ethnie, la religion, le sexe, la langue, les convictions politiques, l'âge ou la condition sociale. Bon nombre sont eux-mêmes auteurs de ces pratiques discriminatoires, tout en étant probablement inconscients souvent des origines de leurs comportements ou de leurs conséquences.

2. Pour des études plus approfondies sur ces questions, se reporter, entre autres, aux sources suivantes : Mayor (1999), sur la violence armée et les guerres; Chomsky (1995) et Chossudovsky (1998), sur la mondialisation et les écarts entre les riches et les pauvres à l'échelle mondiale; Jacquard (1995), sur les risques liés au fondamentalisme du modèle économique dominant; la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1988), sur les problèmes reliés à l'exploitation abusive et à la destruction de l'environnement; Menchú (1985) et Chungara (1981), sur le génocide des Amérindiens; de Beauvoir (1949) et Saint-Jean (1983), sur la discrimination à l'égard des femmes dans l'histoire; Miller (1984) et les rapports annuels de l'UNICEF (2000) par exemple, sur la violence faite aux enfants; Freund (1991) et Breton (1997), sur la désinformation dans les médias d'information; Mattelart (1992), sur les risques de la monoculture; Fromm (1941), sur la peur de la liberté et sur la tendance de l'individu moderne à vouloir posséder plutôt qu'à vouloir être (1978); Caouette (1997), sur les problèmes humains liés à l'école; Magendzo et Donoso (2000), sur les violations des droits humains dans le système éducatif; Touraine (1997) sur les défis de la démocratie; Thériault (1999) sur l'état des lieux des communautés francophones minoritaires au Canada.

À l'école, les jeunes se rendent compte qu'on cherche souvent à faire taire ceux parmi eux qui dérangent par leurs questions et leurs critiques de l'ordre établi. Même si les données relatives à l'abandon scolaire au Nouveau-Brunswick sont moins inquiétantes que celles constatées dans d'autres provinces, nos observations nous permettent d'avancer l'hypothèse qu'ils sont nombreux à décrocher psychologiquement de l'école parce qu'ils et elles ont perdu le goût de l'étude, le goût de l'apprentissage et de la recherche et, surtout, la confiance en eux-mêmes ou en elles-mêmes, en leurs ressources et en leur avenir. Les propos de Caouette (1977) à propos de l'école québécoise portent à réflexion :

Il est urgent que cesse un tel gaspillage des ressources humaines et qu'on arrête de déformer, d'aliéner et de déposséder des générations entières de jeunes de leurs véritables ressources et de leurs talents, de leur créativité, de leur émotivité et de leurs rêves, par une école qui cherche à les standardiser et à les uniformiser, à les mettre au pas et en rangs pour éliminer progressivement les moins dociles. (p. 37)

Sur le plan social, dans le domaine socioéconomique, les apprenantes et les apprenants habitent une région où des familles et des enfants sont aux prises avec la pauvreté; certains vivent même cette situation. Des travailleurs et des travailleuses sont menacés de perdre leur emploi, d'autres sont en chômage, et, dans de nombreux secteurs, les femmes reçoivent un salaire inférieur à celui des hommes pour un travail similaire.

Dans le domaine sociopolitique, les gens des provinces atlantiques ont été exposés (à tout le moins par les médias) aux affrontements entre groupes autochtones et blancs au sujet des droits de pêche et de coupe de bois, qui font partie des revendications historiques des communautés autochtones de la région. La couverture médiatique de tels événements leur a permis d'observer la violence qui caractérise ces conflits, mais ne leur a pas fourni en même temps des éléments d'analyse approfondie des enjeux sociohistoriques, socioéconomiques, psychologiques et environnementaux des conflits.

Dans le champ socioculturel et linguistique, les apprenantes et les apprenants francophones sont soumis aux influences des inforoutes et des médias de masse contrôlés ou dominés par de puissantes multinationales. Celles-ci contribuent à l'hégémonie et à l'impérialisme de la langue anglaise et de la culture des États-Unis qui mènent à l'affaiblissement et, inévitablement peut-être, à la disparition de leur langue maternelle et de leur culture. En effet, plusieurs s'assimilent linguistiquement et culturellement, souvent sans avoir conscience des enjeux que présente leur assimilation pour eux ou pour la communauté. Par ailleurs, ils et elles sont témoins des tensions qui divisent les communautés linguistiques anglophone et francophone et des luttes menées par la communauté francophone pour préserver sa langue et sa culture (Allard (2002), Landry et Allard (1997)). Quelques-uns peuvent savoir que les communautés autochtones luttent également contre l'assimilation et l'acculturation (phénomène qui est souvent « invisibilisé » par les médias régionaux). (Bear-Nicholas (1997)).

Sur le plan environnemental, les apprenantes et les apprenants ont été exposés à l'inquiétude de plus en plus grande exprimée par les écologistes qui font état des nombreux problèmes liés à la « mal exploitation » de l'environnement dans la région. Parmi ces problèmes, mentionnons la surexploitation et la dévastation de forêts entières qui entraînent des effets néfastes sur les plans humain et écologique, la surpêche de certaines espèces de poissons et de crustacés et ses conséquences désastreuses tant pour les espèces que pour les familles et les communautés qui en dépendaient économiquement. Il ne faut pas oublier, enfin, les pratiques industrielles et individuelles qui ont contribué à la pollution de l'atmosphère, de la nappe phréatique et des cours d'eau de la région et qui menacent la santé des humains et la survie de certaines espèces animales et végétales.

Vue d'ensemble de richesses contemporaines

Les richesses ou les forces sociales héritées du siècle dernier, souvent reliées, sont elles aussi, comme le sont les problèmes sociaux, présentes partout, tant à l'échelle locale et régionale qu'à l'échelle nationale et internationale.

Sur le plan intrapersonnel, des accomplissements majeurs ont marqué les dernières décennies grâce à l'action de bon nombre de personnes et de groupes de par le monde à la recherche du sens de la vie. On a vu se développer une vision holistique de la personne, une prise de conscience de l'importance de la qualité de la vie et du respect de la dignité de tout être humain.

Sur le plan interpersonnel, par rapport aux démarches entreprises sur les plan intrapersonnel et social, on a pu observer une évolution significative des rapports entre les sexes et les ethnies vers plus d'égalité et d'appréciation. L'importance de l'ouverture et la reconnaissance de l'autre deviennent matière de réflexion grâce, entre autres, à l'action des courants éducatifs engagés dans l'éducation interculturelle et dans l'éducation pour les droits humains et la paix.

Sur le plan social, des accomplissements majeurs ont marqué le XX^e siècle grâce à l'action de mouvements sociaux qui se sont créés dans le monde, dont le mouvement de la libération de la femme qui a réalisé, d'après plusieurs spécialistes, la plus grande révolution du siècle (quoiqu'il reste encore un long chemin à parcourir pour que soit assurée l'équité pour toutes les femmes); le mouvement pacifiste et de revendication des droits humains (bien qu'ici aussi un long chemin reste à parcourir, en somme, pour accorder la priorité à la résolution non violente des conflits et pour passer des discours et des déclarations de principe aux actes).

Dans le champ juridique international, il faut souligner la signature par les Nations Unies de trois documents juridiques à caractère universel :

1. en 1948, la *Déclaration universelle des droits de l'homme*,
2. en 1959, la *Déclaration des droits et de l'enfant* et,
3. en 1990, la *Convention relative aux droits de l'enfant*.

Malgré le fait que ces droits restent encore souvent théoriques, ces documents constituent un référent essentiel dans la lutte pour le respect des droits et de la dignité humaine. Saramago (2000) affirme que les droits humains constitueront la

grande utopie du XXI^e siècle. Pour sa part, l'UNESCO adopte en 2001 la *Déclaration universelle sur la diversité* qui, selon son directeur, compte désormais parmi les textes fondateurs d'une nouvelle éthique promue par l'UNESCO au début du siècle actuel.

Parmi les accomplissements sociaux, mentionnons la décolonisation de l'Afrique (bien qu'elle ait, en revanche, trop souvent cédé la place à différentes formes de néocolonialisme); la fin de l'Apartheid en Afrique du Sud, même si tout le chemin de libération reste à construire³; la décolonisation de l'Asie (dont l'important mouvement de non-violence de Mahatma Gandhi qui a obtenu l'indépendance de l'Inde et inspiré l'Occident); le développement des démocraties (quoique fragiles, inachevées et souvent formelles plutôt que participatives); les luttes ouvrières et la solidarité syndicale menant à des gains appréciables en ce qui concerne les droits des travailleurs et des travailleuses dans de nombreux pays (mais ces gains sont menacés et, dans certains cas, abolis aujourd'hui par la mondialisation).

À titre d'illustration de la vitalité de la société civile, il convient de souligner ici deux faits historiques récents à caractère international : la Marche mondiale des femmes organisée en 2000 partout dans le monde pour revendiquer l'élimination de la pauvreté et de la violence faite aux femmes et aux enfants, et les manifestations des mouvements sociaux en opposition à la mondialisation néo-libérale (Forum continental sur l'éducation (2001)). Organisées en contrepoids aux sommets des grandes puissances, leurs manifestations ont attiré l'attention des médias, ce qui a permis de faire connaître leurs revendications d'une société plus humaine, juste, démocratique et solidaire dans la recherche de solutions.

Dans le domaine de la science et de la technologie, le XX^e siècle a connu un avancement prodigieux, notamment dans les domaines de la santé et des communications (bien que les pays pauvres voient s'agrandir le fossé qui les sépare des pays riches en ce qui a trait notamment à la santé et aux communications, compte tenu de leurs coûts énormes). Ce progrès scientifique inégal pose également de sérieux problèmes d'ordre éthique et rend manifeste la nécessité de le contrôler, notamment dans les domaines des armes, du clonage humain et des modifications génétiques.

Dans le champ des arts et de la littérature, il va sans dire que le XX^e siècle a été d'une très grande richesse. Les arts, grâce à l'avancement de la technologie, sont, en effet, plus accessibles au grand public, notamment dans le cas de la musique, de la littérature et du cinéma (mais, hélas, une très grande partie de la population mondiale ne participe pas à cette évolution).

Soulignons, par ailleurs, le rôle d'« éveilleurs » de conscience qu'ont joué et que continuent de jouer les artistes au sein de la communauté, ainsi que l'engagement explicite de nombreux artistes dans les causes sociales, dont le groupe d'artistes pour la paix. « De tout temps », affirme le poète Gérard LeBlanc (2001), « les artistes ont tenté de rendre sensibles, intelligibles, les bonheurs et les malheurs de leur communauté, leurs déceptions et leurs rêves. En d'autres termes, la création sera toujours

3. Comme l'a dit Nelson Mandela (1994) lors de son élection historique à la présidence de son pays : « Nous ne sommes pas encore libres; nous avons simplement acquis la liberté d'être libres, le droit de ne pas être opprimés. Nous n'avons fait que le premier pas de notre voyage sur une route longue et difficile ».

une main tendue vers l'autre, un appel de partage d'une vision, un pont entre les êtres humains ».

Dans le domaine de l'éducation, c'est depuis la fin du XIX^e siècle que des courants pédagogiques se développent afin de transformer l'école, trop centrée à leurs yeux sur la transmission de la connaissance. Pensons à l'École Nouvelle, à la pédagogie humaniste, à la pédagogie libertaire, au courant transpersonnel, au courant psychanalytique, à la pédagogie progressiste, à la pédagogie de la libération ou de la conscientisation, à la pédagogie institutionnelle, à la pédagogie critique, à la pédagogie ouverte, au constructivisme et au socioconstructivisme.

Parallèlement à ce mouvement du renouveau de l'école, on voit se développer, faut-il le répéter, des courants éducatifs engagés socialement, telles l'éducation aux droits humains et à la paix, l'éducation pour l'égalité des sexes, l'éducation au développement et à la solidarité internationale, l'éducation interculturelle, l'éducation aux médias... Ces courants prennent davantage racine au sein de l'éducation informelle ou populaire qui se développe en vue de favoriser la transformation de l'éducation traditionnelle et de la société capitaliste (Osorio (1988)). C'est ainsi qu'on voit apparaître partout dans le monde de nombreuses organisations non gouvernementales qui se donnent pour mandat d'éduquer la population à une citoyenneté active, critique, démocratique. Plusieurs parmi elles collaborent avec l'école.

Ajoutons à cela la création de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) en 1945, qui a donné une portée internationale aux revendications éducatives dans ce domaine. D'ailleurs, l'UNESCO affirme dans son acte constitutif : « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ». Cohérente avec cette déclaration, elle lance à l'éducation le défi de contribuer au développement d'une culture de paix et de respect des droits humains (UNESCO (1993)).

Sur le plan environnemental, grâce à l'action des écologistes, il s'est développé une conscience de l'ampleur de la crise de l'environnement causée par l'intervention technique de l'être humain. La destruction de l'environnement qui en résulte a permis de prendre conscience de la fragilité de la nature, vulnérabilité, dit Jonas (1997), « qui n'avait jamais été pressentie avant qu'elle ne soit manifestée à travers les dommages déjà causés » (p. 24). On a pris conscience de l'interdépendance planétaire, des liens étroits entre paix, démocratie, développement et protection de l'environnement, ainsi que de la nécessité éthique de changer de paradigme et de mode de vie afin d'assurer la survie de la planète.

Richesses à incidences locales

Sur le plan intrapersonnel et interpersonnel, on observe dans la région la même évolution des mentalités qui a été signalée au moment de parler des richesses mondiales.

Sur le plan social, des organismes cherchent à promouvoir les relations harmonieuses entre les francophones, les anglophones et les Autochtones. Dans leur lutte contre l'assimilation linguistique et l'acculturation - phénomènes pouvant

mener à la disparition de langues ou de cultures dans la région de l'Atlantique - deux groupes ethnolinguistiques, les francophones et les Autochtones, interviennent auprès des instances gouvernementales fédérales, provinciales et municipales afin de faire valoir leurs revendications.

En ce qui concerne la communauté acadienne et francophone, son principal objectif est d'assurer sa vitalité actuelle et future en se dotant des institutions et des services de langue française qui lui permettront de se développer culturellement tout en conservant sa langue. Par exemple, après des années de luttes, les communautés acadiennes et francophones de l'Île-du-Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de Terre-Neuve-et-Labrador se sont dotées d'écoles homogènes de langue française. Les universités de langue française de la région, l'Université de Moncton et l'Université Sainte-Anne, contribuent à la formation de professionnels ainsi que de chefs de file de ces communautés en menant des recherches collaboratives dans le milieu. En 1999, l'Université de Moncton a créé un doctorat en éducation dont le thème est l'éducation en milieu francophone minoritaire. Pour leur part, les artistes de la communauté témoignent d'une très grande créativité et contribuent de façon fort significative à l'identité sociale acadienne et francophone et à la vitalité de leur communauté.

Dans le champ de la justice sociale, des organismes s'engagent en faveur notamment de la défense et de la promotion des droits humains en luttant contre les phénomènes de la pauvreté, de la violence faite aux femmes et aux enfants, du sexisme, de la xénophobie et du racisme.

Sur le plan environnemental, des groupes travaillent à l'établissement de zones protégées en forêt, dans les marais et sur les côtes, au développement durable dans le domaine de la foresterie et des pêches, à la protection de l'environnement au moyen, entre autres, de programmes de recyclage dans les écoles, les universités et les municipalités, et d'activités visant le rétablissement de cours d'eau, comme la rivière Petitcodiac, à Moncton, dans le sud-est du Nouveau-Brunswick.

Importance d'éduquer à la compréhension critique de la réalité sociale et environnementale et au sens éthique de la responsabilité

L'avenir de l'humanité est la première obligation du comportement collectif humain à l'âge de la civilisation technique devenue « toute-puissante » *modo negativo* [...] c'est une responsabilité métaphysique en et pour soi, depuis que l'homme est devenu dangereux non seulement pour lui-même, mais pour la biosphère entière. (Hans Jonas (1997, p. 187))

Devant cette situation mondiale paradoxale caractérisée, d'une part, par la présence de forces destructives qui mettent en péril l'avenir de la planète et de l'humanité, et, d'autre part, par la présence de forces constructives porteuses d'espoir, une double nécessité se fait sentir plus que jamais sur le plan éducatif : la première a trait à la nécessité de développer une conscience humaniste planétaire, c'est-à-dire une conscience critique de l'interdépendance planétaire et de l'ensemble des problèmes et des richesses de l'humanité dans l'espace (ici et ailleurs) et dans le temps (hier et

aujourd'hui) ainsi que des facteurs qui expliquent cet état de choses afin de pouvoir les résoudre. La deuxième a trait à la nécessité éthique d'assumer la responsabilité à l'égard de l'humanité.

C'est le défi que cherche à relever l'ÉCDPP en mettant en pratique une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement dans le cadre scolaire et, par voie de conséquence, dans la formation initiale à l'université.

Viser le développement d'une conscience critique, humaniste, à l'échelle planétaire peut paraître, malgré son intérêt, un objectif trop idéaliste, ambitieux ou exagéré, suivant la mise en garde de bon nombre de spécialistes. Mais, pour Weinstein (1988), parmi d'autres, le développement d'une telle conscience est rendu nécessaire par des conditions sociales objectives et réelles, et le travail réalisé dans le monde par des personnes engagées dans la promotion des droits humains montre qu'il est possible pour l'être humain de développer une conscience humaniste et solidaire résolue à assurer la défense de la dignité de tout être humain.

La compréhension de la réalité mondiale constitue un pas important dans la lutte pour renverser la vapeur; la première chose à faire pour réaliser toute espèce de changement du système consiste, dit Chomsky (1986), à reconnaître les formes existantes d'oppression.

Cette reconnaissance des injustices signifie qu'il faut dénoncer le modèle néolibéral de l'économie de marché (Bourdieu (1999)), qui « sous couvert de modernisation, entend refaire le monde en faisant table rase des conquêtes sociales et économiques résultant de cents ans de luttes sociales, et, désormais dépeintes comme autant d'archaïsmes et d'obstacles au nouvel ordre naissant ». Cet auteur affirme que la nécessité de développer, en chaque citoyen et chaque citoyenne, les dispositions internationalistes est désormais une condition préalable à l'établissement des stratégies efficaces de résistance au modèle dominant. L'appel est à la solidarité.

On voit bien que le défi est double : celui d'éveiller les consciences à la réalité sociale locale et mondiale et celui de s'engager pour la changer. Ce défi exige l'éducation à la citoyenneté démocratique de façon à élargir la démocratie à l'ensemble de l'activité sociale en faisant appel à l'organisation de la société civile, à chaque citoyenne et à chaque citoyens, afin de répondre aux problèmes de l'heure.

En somme, l'ampleur et la nature des problèmes sociaux et environnementaux actuels ainsi que leurs conséquences pour la vie sur notre planète sont telles qu'un nouvel impératif éthique mondial s'impose : celui d'assurer, d'une part, les conquêtes sociales et économiques obtenues à travers des longues luttes sociales de par le monde, de les approfondir et de les rendre extensives à l'ensemble de l'humanité, et celui, d'autre part, d'agir dans une perspective prospective de façon à ne pas compromettre la possibilité future d'une vie humaine.

Comme le montre bien Jonas (1997), la responsabilité pour l'avenir entraîne un nouveau rapport dans la praxis éducative : elle doit viser à ce qu'une vie proprement humaine soit toujours possible sur la terre.

On le voit, cette tâche éthique, mais aussi politique au sens large du terme, interpelle l'éducation à l'échelle planétaire : « Il faudrait arriver à ce que les individus se rendent compte qu'ils appartiennent à une communauté mondiale, en

même temps qu'à une communauté locale et nationale, et, que leurs décisions et leurs modes de vie ne sont pas sans lien avec ceux des autres peuples du monde ». (UNESCO (1984, p. 9))

L'agir local avec une pensée planétaire recouvre diverses capacités que l'éducation serait appelée à développer, affirme Osorio (1995) : former des individus qui, en vue d'assumer leurs responsabilités citoyennes, sont capables de comprendre de façon critique ce monde et sont dotés d'une vision holistique et animés d'un sentiment d'appartenance à l'humanité qui leur permettent de transcender la vision locale et d'établir des liens entre le local et l'universel. Des individus capables d'assumer la responsabilité éthique, qui selon Camps (1994), signifie « la capacité de répondre pour les valeurs que nous souhaitons maintenir et propager ». (p. 86)

Disons avec Perrenoud (2000) que « le défi est celui de développer une double citoyenneté : apprendre à se concevoir et à agir comme citoyen de la Terre, sans cesser d'appartenir à des communautés plus restreintes, en restant conscients des interdépendances multiples entre le local et le global.

L'invitation consiste donc à former des sujets, acteurs de leur propre vie et liés à celles des autres citoyens et citoyennes de la planète, à penser globalement et à agir localement.

Il est impossible de savoir si des efforts sérieux et appliqués suffiront pour résoudre les graves problèmes sociaux et environnementaux du début du XXI^e siècle, mais, disons avec Chomsky (1996) : « Nous pouvons être sûrs, cependant, que l'absence de tels efforts signifiera le désastre » (p. 112). À ce sujet, rappelons que Fromm (1983) faisait ce même appel à la responsabilité en pleine guerre froide : « Je crois que les chances de paix sont très minimes. Mais je crois tout autant qu'à partir du moment où la vie d'un individu est en jeu, ainsi que celle de la société, on n'a pas le droit de calculer les chances de paix, ni de se livrer à des pronostics; au contraire, on doit agir et établir des projets tant qu'il existe un espoir de sauver la paix » (p. 170).

Le débat reste ouvert, et l'important du point de vue pédagogique, croyons-nous, est d'inviter les apprenantes et les apprenants à participer à cette réflexion et à élaborer en commun, dans une démarche critique, les valeurs qui guideront la construction de ce projet visant un monde plus humain, juste et solidaire de même que le comment faire dans le cadre scolaire et dans celui de la formation initiale à l'enseignement pour y parvenir collectivement.

Le problème est alors posé de savoir quel type d'éducation est le plus susceptible de favoriser le mieux l'atteinte de ces objectifs. C'est d'ailleurs sur la nature de l'éducation que nous nous tournons dans la prochaine section.

Quelques défis à relever relativement à la conscientisation par l'éducation

Pour la première fois dans l'histoire, la survie de la race humaine dépend d'un changement radical du cœur humain. Mais ce changement n'est possible que dans la mesure où interviennent des changements économiques et sociaux capables de donner au cœur humain la chance de changer et le courage et l'envie d'accomplir ce changement. (Erich Fromm (1978, p. 26))

La réalité sociale appelle un repositionnement du rôle de l'éducation. Dans notre cadre de pensée, l'éducation, qu'elle soit formelle ou informelle, est appelée à contribuer à ce changement du cœur humain dont parle Fromm. Bien que l'éducation ne puisse opérer seule les transformations nécessaires, elle peut, par sa nature, apporter une contribution significative à la formation de personnes épanouies, capables d'établir des rapports de respect mutuel et de coopération, des personnes ouvertes à autrui et au monde et possédant une conscience humaniste planétaire qui les motive à s'engager socialement en tant que citoyennes et citoyens critiques, responsables et solidaires du sort de l'humanité et de la planète.

Il est peut-être utile de rappeler la relation d'influence réciproque qui relie la société et l'école. En tant que système destiné à éduquer les nouvelles générations, l'école doit poursuivre les finalités établies par la communauté qu'elle dessert, mais elle possède néanmoins, dans les sociétés démocratiques, une certaine autonomie qui lui permet de faire des choix différents. Autrement dit, le système éducatif est influencé par le paradigme dominant et, à son tour, il peut contribuer à changer ce paradigme (Bertrand (1998)). C'est à ce degré d'autonomie du système éducatif que fait appel la PCE.

Nombreux sont les phénomènes qui font obstacle, au sein même de l'éducation, au développement de cette conscience et de cet engagement. Examinons ces défis sans pour autant prétendre qu'ils sont les seuls.

Quand peu de scolarisation (ou son absence) contribue à une conscience intransitive

Nous avons vu plus haut que l'inégalité d'accès à l'éducation sévit encore tant entre les pays qu'entre les sexes. Ces réalités comportent de graves conséquences pour les personnes qui les vivent ainsi que pour les communautés touchées.

Dans l'analyse de ses observations sur le terrain, Freire (1973) fait observer que les personnes qui sont peu scolarisées ou qui n'ont pas eu accès à l'école connaissent souvent plutôt mal les facteurs sociaux qui influent négativement ou positivement sur leur vie, leur communauté et leur société. Il estime qu'une telle situation entraîne très souvent chez ces individus le développement d'une *conscience intransitive*, c'est-à-dire une conscience magique ou naïve des situations et des phénomènes. On tend alors à croire que les conditions humaines, qu'elles soient difficiles ou bonnes, qu'il s'agisse des siennes ou de celles d'autrui, s'expliquent par le hasard ou par des facteurs qui échappent entièrement à la volonté. Aussi tend-on à se résigner et à accepter sa situation difficile, s'estimant impuissant et incapable de mener des actions destinées à l'améliorer.

La scolarisation : chemin pouvant mener à une conscience semi-transitive

L'observation des nombreux problèmes liés à une scolarisation déficiente peut nous amener à conclure qu'il suffirait d'augmenter le nombre d'années de scolarisation pour répondre aux défis du nouveau millénaire. Cependant, même dans les pays riches où les structures éducatives sont bien en place, la question se pose de savoir comment il se fait qu'il y ait, d'une part, un taux aussi élevé d'abandon scolaire et,

d'autre part, autant de jeunes qui ne savent ni écrire ni lire assez bien pour remplir les exigences de la modernité. Par exemple, dans le cadre d'une enquête internationale consacrée à l'alphabétisme et réalisée en 1994, Statistique Canada (1998) a révélé qu'environ la moitié des jeunes de 16 à 25 ans du Nouveau-Brunswick n'avaient pas les connaissances et les capacités requises pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes destinés au grand public, pour comprendre et utiliser des textes schématisés comme les cartes, les tableaux et les graphiques ou pour appliquer des opérations arithmétiques à des chiffres sur des documents imprimés.

À ce sujet, bon nombre de professeurs et de professeures d'université - du moins en Amérique du Nord - se demandent comment tant d'années d'efforts dirigés vers la scolarisation peuvent donner de si piètres résultats.

À l'instar d'autres pédagogues, Freire (1973), (1980) soutient que le développement des qualités nécessaires pour relever les défis sociaux ne dépend pas seulement du nombre d'années d'études, mais du type d'éducation. Cet auteur estime que l'éducation formelle traditionnelle, étant de caractère « bancaire » (l'adulte dépose le savoir chez l'élève comme on dépose de l'argent à la banque), mène habituellement au développement d'une *conscience semi-transitive* des phénomènes. Il s'agit d'une conscience plutôt unidimensionnelle des phénomènes, caractérisée par une pensée à court terme, qui ne prend pas en considération la globalité de la situation et du contexte. Elle mène souvent à des interventions sur des problématiques isolées qui ne tiennent pas compte des liens entre les différents problèmes et leurs causes fondamentales et qui ne visent pas à trouver de solutions à long terme.

En général, les personnes qui développent cette forme de conscience ont le sentiment, souvent illusoire, de comprendre, et le sentiment de pouvoir faire les changements nécessaires pour régler des problèmes sur les plans personnel et social. Mais leur conscience semi-transitive les amène fréquemment, sans qu'elles s'en rendent compte, à régler ces problèmes d'une manière telle qu'elles contribuent à en créer d'autres. Parce qu'elles ne cherchent pas à saisir dans leur globalité les problèmes qu'elles observent dans un contexte donné, ou les enjeux de ces derniers, elles ne sont pas habituellement en mesure de remettre en question le système social qui sous-tend le problème analysé et d'agir en conséquence (Shor (1992)).

Une précision s'impose. Tout au long de ce texte, nous nous efforçons de nuancer nos propos de façon à faire ressortir la complexité du processus éducatif et ses effets possibles chez les personnes. C'est dans cet esprit que nous tenons à souligner que nous ne sommes pas sans savoir que, parmi les personnes qui ont été formées dans l'école « bancaire », certaines ont développé une grande capacité critique et créatrice, échappant au conditionnement de cette école. C'est le cas justement, parmi tant d'autres, des spécialistes qui critiquent l'école « bancaire ». Comme le souligne Savater (1998), l'éducation, « à l'égal de tout engagement humain, a des limites et ne réalise jamais qu'une partie de ses meilleures - ou de ses pires - ambitions » (p. 16). Rappelons que les conséquences de l'école sur chaque individu dépendent d'un ensemble de facteurs importants, dont le contexte familial et social.

Mais poursuivons l'analyse et réfléchissons à quelques phénomènes qui contribuent à renforcer, pour ainsi dire, la conscience semi-transitive qui résulte de l'éducation « bancaire ».

La spécialisation dans l'éducation formelle. Si la spécialisation qui caractérise souvent l'enseignement secondaire et celle, parfois extrêmement prononcée, qui caractérise l'enseignement universitaire, apporte des gains quant à l'analyse, elle constitue néanmoins un handicap pour la synthèse. Entre autres, elle ne contribue pas à la prise de conscience globale des phénomènes et de leur contexte, et elle ne permet pas de saisir et d'analyser les interdépendances et les complémentarités entre les spécialités. Par ailleurs, ces conséquences négatives s'aggravent par la rareté de moments et d'espaces réservés à la réflexion critique, phénomène qui afflige nos sociétés modernes.

Les lacunes engendrées par la spécialisation et le manque de temps de réflexion critique ne se traduisent pas uniquement par l'absence de connaissances dans les domaines négligés, mais par la méconnaissance, voire la « malconnaissance », de données dont la compréhension est essentielle à la vie du citoyen et de la citoyenne.

Une éducation au service des valeurs de la consommation et de la marchandisation. Petrella (2000) montre que, dans le contexte de la mondialisation actuelle, l'éducation est menacée par cinq pièges reliés à l'explosion d'un mode de vie centré sur la consommation des masses et par la marchandisation de l'activité humaine. Une éducation au service de telles valeurs ne peut faire autrement que de contribuer elle aussi au développement d'une conscience semi-transitive. Voyons brièvement ces pièges.

Premier piège : « L'éducation pour la ressource humaine, ou comment l'éducation pour et par la personne humaine a été évincée ». La personne que l'on veut former dans le cadre de la mondialisation n'est plus un sujet social, mais une ressource, au même titre que toute autre marchandise économique. Elle devient une ressource gérée qu'on prépare, transforme, exploite, utilise, recycle et remplace, comme on le fait pour toute ressource, en fonction des besoins de l'entreprise, de sa compétitivité et de sa survie dans la course à la productivité et au profit.

Deuxième piège : « L'éducation non marchande devenue éducation marchande, ou comment l'éducation a été soumise à l'économie capitaliste de marché ». Dans ce modèle, l'éducation est appelée à être un marché au service des grandes entreprises. De plus en plus, ces dernières mènent la danse de l'éducation, soutenues par les pouvoirs publics nationaux convaincus qu'ils doivent favoriser la compétitivité de leurs propres entreprises.

Troisième piège : « L'éducation comme instrument de survie à l'ère de la compétitivité mondiale, ou comment l'éducation a été transformée en un " lieu " où l'on apprend une culture de guerre (« mieux réussir que les autres et à leur place ») plutôt qu'une culture de vie (« vivre ensemble avec les autres dans l'intérêt général »).

Quatrième piège : « L'éducation au service de la « technologie », ou comment la « technocratie » s'est emparée du pouvoir de donner sens et orientation à la connaissance et à l'éducation ». Dans le modèle de la mondialisation, ce n'est plus la

demande sociale qui dicte les besoins en éducation, mais l'outil qui définit le rôle et l'utilité de l'éducation.

Cinquième piège : « L'éducation pour l'égalité cédant le pas à l'éducation pour l'équité, ou comment, dans une société de la connaissance qui considère le savoir comme la principale source de création de richesse, le système éducatif sert à légitimer de nouvelles formes de stratification et de division sociales ». Sur le plan mondial, la logique marchande de l'éducation, la connaissance traitée comme capital économique et la révolution des multimédias sont en voie de créer une économie par laquelle, partout dans le monde, « un fossé de plus en plus profond se creuse entre les “ qualifiés ” (ceux et celles qui ont accès à la connaissance qui compte) et les “ non-qualifiés ” (ceux et celles qui n'ont pas eu le droit d'accéder à cette connaissance ou qui l'ont perdue) ».

Se libérer de ces pièges constitue une tâche d'importance primordiale qui interpelle l'éducation elle-même ainsi que l'ensemble de la société, et il est possible d'y parvenir, affirme Petrella.

Les médias d'information et l'Internet. D'aucuns pourraient croire que les médias d'information et l'Internet pourraient suppléer l'éducation formelle de caractère bancaire ou combler certaines des carences des approches éducatives qui développent la conscience semi-transitive. Nous ne saurions nier la contribution indéniable des médias, en ce sens qu'ils sont souvent des « chiens de garde », pour ainsi dire, de la démocratie et des portes d'accès à la culture pour les masses, ainsi que d'Internet, qui a démontré son importance et son potentiel pour la participation aux débats et aux actions visant, par exemple, à contrer des injustices. Par contre, d'une part, il y a inégalité dans l'accès aux médias d'information et à l'Internet. D'autre part, s'il est vrai que les médias informent la population au sujet d'une grande quantité des problèmes de l'humanité, il est aussi vrai qu'ils ne fournissent que très rarement des instruments d'analyse de ces problèmes, ou qu'ils présentent la diversité des actions positives menées par des organismes ou des individus - forces vives de la société - visant à les résoudre. Ces deux caractéristiques des médias d'information sont fort susceptibles d'alimenter chez plusieurs un double sentiment de saturation et d'impuissance. Selon Wurman (1989), le fait d'avoir accès à des quantités considérables d'informations sans posséder les outils qui permettraient de les organiser en connaissances significatives provoque souvent de l'anxiété.

Il y a lieu de se demander si les effets combinés d'une anxiété provoquée par la difficulté de dégager cohérence et sens de toutes ces informations et d'un sentiment d'impuissance par rapport aux possibilités de mener une action significative ne conduiraient pas la personne à un refus plus ou moins global de l'information sur le monde et à un repli égocentrique.

Par ailleurs, la multiplication de l'information qu'on reçoit peut faire croire qu'on est bien renseigné sur les principaux aspects de la réalité mondiale. Cette croyance erronée empêcherait-elle de chercher à mieux s'informer? Par surcroît, on ignore souvent l'existence du processus de filtrage de l'information et les intérêts politiques et économiques qui sont à la base de ce filtrage. Cette situation contribue à l'ignorance généralisée de la puissance de la manipulation des affects et de la

manipulation cognitive qu'exercent certains médias de masse (Breton (1997); Chomsky (1986), (1996); Freund (1991)). L'ignorance du phénomène de la manipulation n'aurait-elle pas pour effet de ne pas inciter la personne à remettre en question l'information reçue? Surinformée et mal informée à la fois, la personne est limitée à une conscience intransitive ou semi-transitive des phénomènes.

Pour ce qui est de l'influence de la publicité sur les consciences, Mattelart (1992) en souligne les effets négatifs : « La publicité envahit la vie quotidienne et, mine de rien, elle dicte la norme, détermine la loi; partout elle s'établit de la sorte comme religion totale de ce nouvel âge du libéralisme » (p. 81).

En somme, nous estimons que la scolarisation, même longue, peut mener à une conscience semi-transitive et à l'illusion d'être informé et de pouvoir agir de façon éclairée dans la résolution de problèmes sociaux. C'est particulièrement le cas quand la scolarisation se caractérise par une pédagogie bancaire, quand elle est tributaire de la super-spécialisation et de la fragmentation du savoir, quand elle est mise au service de valeurs marchandes et quand elle ne contrecarre pas les effets nocifs de l'information de masse non critique et de la publicité. La nécessité se fait sentir de susciter un changement en profondeur.

Pour une approche éducative favorisant la conscience transitive

En nous inspirant de Freire (1973), de Freire (1969) et de Shor (1992), nous postulons que, pour être en mesure de mieux se comprendre et de mieux comprendre autrui et le monde, il faut dépasser la conscience semi-transitive et viser le développement d'une conscience *transitive*, que nous décrivions ainsi :

La conscience transitive est la capacité de réflexion critique qui permet de mettre en doute ce qui est présenté comme inchangeable, de remettre en question ses propres choix ainsi que ceux de la société. C'est la capacité d'accepter d'être dérangé dans sa propre complaisance, de laisser de côté ses propres conceptions « sécurisantes » et de composer avec la complexité, l'ambiguïté, les contradictions, dans la recherche d'une compréhension plus approfondie de la réalité.

Cette capacité permet d'établir des liens plus riches entre ses expériences personnelles et les questions sociales et de constater que la société est une création humaine qu'on peut chercher à comprendre et à transformer, bref, de voir la réalité comme une construction et non comme une fatalité. Il s'agit ici, bien sûr, d'un changement fondamental de paradigme en ce qui concerne le processus menant à la connaissance.

Dans la même ligne de pensée, Shor (1992) et Cummins et Sayers (1995), parmi d'autres, privilégient le recours à un concept apparenté à celui de la conscience transitive, celui de la *littératie critique*. Ils estiment que la littératie critique est le fruit d'une éducation plus poussée que les formes d'éducation visant à développer d'abord la *littératie*, laquelle recouvre les habiletés langagières traditionnelles du savoir-lire et du savoir-écrire (Legendre (1993)). Selon Cummins et Sayers (1995), elle va plus loin que la *littératie fonctionnelle*, qui permet aux personnes de bien

fonctionner dans les situations sociales et d'emploi typiques de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle dans les pays industrialisés; elle dépasse la *littératie culturelle*, qui permet de comprendre les textes, les médias et les différentes formes d'interaction sociale à l'intérieur de communautés particulières. La *littératie critique* est une forme plus complète puisqu'elle permet de décoder les valeurs. Elle comporte, selon Shor (1992) :

les habitudes de la pensée, de la lecture, de l'écriture et de la conversation qui transcendent la signification superficielle, les premières impressions, les mythes dominants, les déclarations officielles, les clichés traditionnels, la sagesse reçue et les simples opinions, afin de comprendre la signification profonde, les causes premières, le contexte social, l'idéologie et les conséquences personnelles d'une action, d'un événement, d'un objet, d'un processus, d'une organisation, d'une expérience, d'un texte, d'une matière d'étude, d'une politique, d'un média de masse ou d'un discours. (p. 129, traduction libre)

Bref, cette conscience transitive, ou littératie critique, est le résultat d'une éducation qui favorise la réflexion critique et l'engagement dans le processus de remise en question de la réalité et des sources d'information.

Le développement de cette conscience transitive est le défi de la PCE que nous analysons dans la deuxième partie du présent article.

En guise de conclusion de cette première partie de l'article

La société actuelle fait face à une situation très complexe à l'échelle planétaire. Il s'agit d'une situation devant laquelle l'éducation doit œuvrer plus que jamais, estiment un nombre grandissant de spécialistes, au développement de la conscience critique propre à favoriser la compréhension de la complexité de l'être humain et de la réalité sociale ainsi que l'engagement responsable.

Le défi pédagogique demeure celui de transformer les pratiques éducatives à l'école pour qu'elles puissent contribuer, dès l'éducation préscolaire, à l'atteinte des buts visés. Pour y parvenir, il faut, entre autres, que les membres du personnel des écoles soient formés en conséquence, ce qui pose le problème de la formation initiale dans les facultés d'éducation. Si nous prétendons qu'il est nécessaire que les enseignantes et les enseignants deviennent des agents de changement, les facultés d'éducation doivent, elles aussi, transformer leurs missions et leurs pratiques éducatives.

Cet effort visant à repenser la formation initiale en fonction des exigences de la modernité fait partie des grands débats de l'heure dont l'une des questions soulevées est celle de la capacité de l'université de répondre aux exigences complexes de ce monde globalisé qui présente de multiples défis à l'éducation.

C'est le défi qu'a voulu relever la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton en se donnant une mission et une approche pédagogiques

qui, tout en respectant la liberté universitaire et la pluralité de paroles, puissent créer un certain consensus chez les membres du corps professoral quant aux valeurs éducatives à promouvoir et les méthodes de travail et de recherche à développer dans le cadre de nos cours, avec l'espoir que les étudiantes et les étudiants soient capables de les mettre en pratique à leur tour dans les écoles.

Cette approche est en devenir et, comme toute démarche pédagogique, elle comporte des limites. Nous invitons les lectrices et les lecteurs à poursuivre la réflexion.

Dans cette tentative de repenser la formation initiale en fonction de son rôle d'agent de changement et d'humanisation en ce début du XXI^e siècle, la Faculté s'associe aux forces vives de la société qui sont à l'œuvre dans le monde, à la poursuite d'un idéal de paix, de justice et de respect de la dignité à laquelle a droit tout être humain.

Références bibliographiques

- Allard, Réal (2002). Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholinguistique. In *Francophonies d'Amérique*, Vol. 13, 2002, pp. 7-29.
- Audigier, François (2001). Éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire : le cas de la formation initiale et continue du personnel enseignant. In *Rencontre des Chaires UNESCO en éducation, Projet des Universités de l'est du Canada*, Montréal, 2001.
- Audigier, François (2000). *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique : une deuxième synthèse*. Document en ligne en cliquant sur ce dernier hyperlien.
- Bear-Nicholas, Andrea (1997). Pour franchir le seuil de la paix. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : L'éducation dans une perspective planétaire, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII(1), 1997, pp. 149-160.
- Bertrand, Yves (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Québec : Éditions Nouvelles, 1998.
- Bourdieu, Pierre (1999). Donner un sens à l'union. Pour un mouvement social européen. In *Le monde diplomatique*. En ligne : <http://www.monde-diplomatique.fr/1999/06/BOURDIEU/12158>
- Breton, Philippe (1997). *La parole manipulée*. Montréal : Boréal, 1997.
- Camps, Victoria (1994). *Los valores de la educación*. Madrid : Anaya, 1994, 133 p.

- Caouette, Charles (1997). *Éduquer. Pour la vie!* Montréal : Éditions Écosociété, 1997, 171 p.
- CEICI - Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (1998). *L'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale*. Montréal : CEICI, 1998.
- Chomsky, Noam (1996). *Les dessous de la politique de l'Oncle Sam*. Montréal : Écosociété, 1996, 132 p.
- Chomsky, Noam (1995). *L'an 501 : La conquête continue*. Montréal : Écosociété, 1995, 363 p.
- Chomsky, Noam (1986). The manufacture of consent. In *The Chomsky reader*, sous la direction de J. Peck. New York : Pantheon Books, 1986, pp. 121-136.
- Chossudovsky, Michel (1998). *La mondialisation de la pauvreté : Les conséquences des réformes du FMI et de la Banque mondiale*. Montréal : Écosociété, 1998, 248 p.
- Chungara, Domitila (1981). *Si on me donne la parole*. Paris : Maspéro.
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1998). *Rapport Notre avenir à tous*. Montréal : Éditions du Fleuve, 1998.
- Cortina, Adela (2001). Cuidanía económica cosmopolita. In *El Pais*, Madrid, 5 juin 2001. (En ligne)
- Cummins, Jim, Sayers, Dennis (1995). *Brave new schools : Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. Toronto : ON, OISE Press, 1995.
- De Beauvoir, Simone (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard, 1949.
- Duerr, Karlheinz (2000). *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*. Projet Éducation à la citoyenneté démocratique. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2000, 84 p.
- Dumont, René (1998). *Un monde intolérable. Le libéralisme en question*. Paris : Seuil, 1988.
- Ferrer, Catalina (Rédactrice invitée) (1997). *Revue des sciences de l'éducation*. Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, Vol. XXIII(1), 1997, 232 p.
- Ferrer, Catalina (1994). L'éducation pour une perspective mondiale : un défi à relever du niveau préscolaire jusqu'à l'université. In *INFO CRDE*, Nos 4 et 5, Moncton, 1994, pp. 1, 4-6.
- Forum continental sur l'éducation (2001). *Actes du forum continental sur l'éducation*, Québec, avril 2001 : *L'éducation démocratique, une clé pour le développement des Amériques*. Québec : Secrétariat continental sur l'éducation.

- Freire, Paulo (1980). *Pédagogie des opprimés*. Suivi de *Conscientisation et révolution*. Paris : Maspéro, 1980.
- Freire, Paulo (1973). *Education for critical consciousness*. New York : Seabury, 1973.
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México : Siglo XXI, 1969.
- Freund, Andreas (1991). *Journalisme et mésinformation*. France : La pensée sauvage, 1991, 365 p.
- Fromm, Erich (1941). *La peur de la liberté*. Paris : Buchet-Chastel, 1941.
- Fromm, Erich (1983). *De la désobéissance*. Paris : Laffont, 1983, 173 p.
- Fromm, Erich (1978). *Avoir ou être? Un choix dont dépend l'avenir de l'homme*. Paris : Laffont, 1978, 244 p.
- FSÉ - Faculté des sciences de l'éducation (1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton, N. B. : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, 1997.
- Habachi, René (1986). *Fundamentos filosóficos de una universidad para la paz*. San José de Costa Rica : Editorial Universidad para la paz, 1986.
- Jacquard, Albert (1995). *J'accuse l'économie triomphante*. Paris : Calmann-Lévy, 1995, 167 p.
- Jonas, Hans (1997). *Le principe responsabilité : Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Éditions du cerf, 1997, 336 p.
- Landry, Rodrigue, Allard, Réal (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIII, pp. 561-592.
- LeBlanc, Gérard (2001). *Allocution d'ouverture. Institut d'été en éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire*, Document vidéo. Université de Moncton, Moncton, 2001.
- Legendre, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (2^e éd.). Montréal : Guérin, 1993, 679 p.
- Lessard, Claude, Desroches, Fabienne, Ferrer, Catalina (1997). Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII(1), 1997, pp. 3-16.
- Magendzo, Abraham, Donoso, Patricio (2000). *Cuando a uno lo molestan... : Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile : LOM Ediciones/PIIE, 2000.
- Mandela, Nelson (1994). *A long walk to freedom*. New York : Time Inc, 1994.

- Mayor, Federico (1999). *Un monde nouveau*. Paris : UNESCO/Ed. Odile Jacob, 1999, 526 p.
- Mattelart, Armand, Palmer, M. (1992). Sous la pression publicitaire. In *Le monde diplomatique, Manière de voir*, 1992, pp. 14-81.
- Menchú, Rigoberta (1985). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. In Burgos Elizabeth (1985), México : Siglo veintiuno editores, 1985.
- Miller, Alice (1984). *C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier, 1984.
- Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil, 2000, 130 p.
- Osorio, Jorge (1999). Educación ciudadana y escuelas para la democracia. In *Seminario en educación para la democracia*. Santiago de Chile : Ministerio de la educación, 1999.
- Osorio, Jorge (1995). La educación para los derechos humanos, su transversalidad e incorporación en los proyectos educativos. In *La Piragua*, No 11, Santiago de Chile, 1995.
- Osorio, Jorge (1988). Polémicas y afirmación de la educación popular en América latina. In *La fuerza del arco iris : movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*, sous la direction de Jorge Osorio et Luis Weinstein. Santiago de Chile : CEAAL, 1988, pp. 285-292.
- Pagé, Michel, Ouellet, Fernand, Cortesao, Luiza (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Montréal : Éditions du CRP, 2001, 372 p.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation*.
En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_24.html
- Petrella, Ricardo (2000). *Les cinq pièges de l'éducation*. Montréal : Fides, 2000.
- Reeves, Hubert (1988). Entretien avec Hubert Reeves. In *Le devoir*, Montréal, 24 mars 1988.
- Saint-Jean, Armande (1983). *Pour en finir avec le patriarcat*. Montréal : Éditions Primeur, 1983.
- Saramago, José (2000). Entrevue. In *El Pais*, Madrid, juin 2000. (En ligne)
- Sauvé, Lucie (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII(1), 1997, pp. 169-187.
- Savater, Fernando (1998). *Pour l'éducation*. Paris : Payot, 1998, 274 p.

- Semprún, Jorge (1999). Entrevue. In *Bouillon de culture*, TV5, Paris, 1999.
- Shor, Ira (1992). *Empowering education : Critical teaching for social change*. Chicago : University of Chicago Press, 1992, 286 p.
- Statistique Canada (1998). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : le Nouveau-Brunswick en un clin d'œil*. Ottawa, auteur, 1998, 60 p.
- Taylor, Charles (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Québec : Bellarmin, 1992, 150 p.
- Thériault, Joseph-Yvon (1999). *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. Moncton, NB : Éditions d'Acadie.
- Touraine, Alain (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris : Fangard, 1997.
- Touraine, Alain (2001). Entrevue. In *El Pais*, Madrid, 14 juillet 2001. (En ligne)
- UNESCO (2000). *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. Paris : Éditions UNESCO, 2000, 182 p.
- UNESCO (1993). *La tolérance aujourd'hui*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1984). *L'éducation pour la coopération internationale et la paix dans l'enseignement primaire*. Paris : Éditions UNESCO, 1984.
- UNESCO (1945). *Acte constitutif*. Paris : Éditions UNESCO, 1945.
- UNICEF (2000). *La situation des enfants dans le monde*. Genève : UNICEF, 2000.
- Vienneau, Raymond (2001). Besoins de formation et pratiques pédagogiques en éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire. In *Nouvelles*, No 6, février, No 7, mars 2001.
- Weinstein, Luis (1988). La conciencia humanista y los Derechos Humanos. In *La fuerza del arco iris : movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*, Sous la direction de Jorge Osorio et Luis Weinstein. Santiago de Chile : CEAAL, 1988, pp. 21-36.
- Wurman, Richard Saul (1989). *Information anxiety*. New York : Doubleday, 1989.
- Ziegler, Jean (2001). Entrevue. In *El mundo*, Madrid, 16 octobre 2001. (En ligne)

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire

Deuxième partie - La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites

Catalina FERRER

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

Réal ALLARD

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Cet article comporte deux parties interdépendantes. Dans l'introduction à la première partie, l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (ÉCDPP) est définie comme cadre de la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (PCE). Un portrait synthèse des défis multiples et complexes posés par la modernité sur les plans humain, social et environnemental est présenté avec, en contrepartie, un portrait des richesses ou des forces qui s'activent pour relever ces défis. Une réflexion sur l'importance d'une ÉCDPP sert d'introduction à une analyse des facteurs qui font que l'éducation mène souvent à des types de conscience qui ne permettraient pas de résoudre les problèmes contemporains et à une réflexion sur l'importance d'une éducation qui conduirait à une conscience ou littératie critique ainsi qu'à un sens éthique de responsabilité à l'égard de ces problèmes.

La deuxième partie porte sur la définition et la description de la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement proprement dite. Les termes « conscientisation », « engagement » et « PCE » y sont définis ainsi que la transversalité des objectifs et les critères de classification des contenus de conscientisation abordés. Suivent une description des caractéristiques de la PCE et une analyse des obstacles à la conscientisation critique. En guise de synthèse, sont mis en relief les limites et les risques de la PCE ainsi que ses apports potentiels à la personne et à la société.

ABSTRACT

Pedagogy for Critical Consciousness and Engagement : Education for a Democratic Citizenship in a Global Perspective

This article is composed of two interdependent parts. In the introduction to the first part, education for democratic citizenship in a global perspective (EDCGP) is defined as the framework of a pedagogy for critical consciousness and engagement (PCE). A synthesis of the multiple and complex problems of the modern world on human, social and environmental scales is presented with, in counterpart, a portrait of the forces that are active in meeting these challenges. A reflection on the importance of EDCGP serves as an introduction to an analysis of factors often causing education to lead to the kinds of consciousness that would not contribute to the solving of contemporary problems, and to a reflection on the importance of education leading to critical consciousness or « literacy » and an ethical sense of responsibility in relation to these problems.

The second part defines and describes the pedagogy for critical consciousness and engagement. The terms, 'critical consciousness', 'engagement' and 'PCE' are defined, and the transversality of objectives and classification criteria of critical consciousness contents are explained. There is then a description of PCE characteristics and an analysis of obstacles to critical consciousness. By way of synthesis, limits and

risks of the PCE are analysed and a description is provided of the potential contributions of this pedagogy to the transformation of the person and of society.

RESUMEN

La pedagogía de la conscientización y del compromiso : una educación para la ciudadanía democrática en una perspectiva planetaria

Este artículo está integrado por dos partes interdependientes. En la introducción de la primera parte, la educación para la ciudadanía democrática en una perspectiva planetaria (ECDPP) se define en tanto que marco de la pedagogía de la conscientización y del compromiso (PCC). Se presenta una síntesis de los múltiples retos y complejidades que provoca la modernidad a nivel humano, social y ecológico, y en contraparte se describen las riquezas y fuerzas sociales que entran en acción como respuesta a dichos retos. Una reflexión sobre la importancia de una ECDPP sirve de introducción al análisis de los factores que provocan que la educación haga surgir tipos de consciencia que no permiten resolver los problemas contemporáneos así como una reflexión sobre la importancia de una educación que provocaría el surgimiento de una consciencia o literacia crítica y de un sentido ético de la responsabilidad ante dichos problemas.

La segunda parte aborda la definición y la descripción de la pedagogía de la conscientización y del compromiso propiamente dichos. Los términos « conscientización », « compromiso » y « PCC » se definen así como la transversalidad de los objetivos y los criterios de clasificación de los contenidos abordados por la PCC. A manera de síntesis se analizan los límites y los riesgos de dicha pedagogía y se describen sus aportes potenciales a la transformación de la persona y de la sociedad.

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement

L'éducation aux droits humains suppose un travail incessant toujours recommencé d'une génération à l'autre. Ce qui ne veut pas dire que ce soit un travail de Sisyphe¹. Bien au contraire. L'histoire des dernières décennies le prouve avec éclat, lorsqu'elle est protégée, nourrie, la graine des droits humains finit par germer, en dépit des vents contraires, dans toutes les terres où elle est semée. Les idées libératrices font lentement mais sûrement leur chemin dans l'esprit des hommes, quels que soient les obstacles qu'elles y rencontrent.

1. Mythologie grecque : Aux enfers, Sisyphe est condamné à rouler éternellement un rocher vers le sommet d'une pente; parvenu au sommet, le rocher tombe, ce qui l'oblige à recommencer sans fin.

Semer encore, semer toujours, sans penser à la récolte. Nombreuses seront les graines qui ne germeront pas, mais il est un fruit que tu ne pourras jamais récolter : c'est celui de la graine que tu n'as pas plantée.

(Federico Mayor (2000))

Comment traiter de la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (PCE) sans présenter d'entrée de jeu la logique dans laquelle elle s'inscrit, c'est-à-dire les raisons invoquées pour en souligner l'importance. C'est pourquoi, dans la première partie du présent article, après avoir défini l'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire (ÉCDPP) en tant que cadre de la PCE, nous avons esquissé un portrait des réalités sociales en ce début du XXI^e siècle, puis justifié l'importance que représente l'éducation à la compréhension critique de la réalité sociale et à l'éthique de la responsabilité à l'égard de celle-ci avant d'évoquer enfin la nature de l'éducation recherchée pour atteindre ce but.

Cette deuxième partie traite de la PCE et s'organise en quatre sections : la première présente les définitions des principaux concepts, la deuxième précise le caractère transversal des objectifs poursuivis, la troisième porte sur les critères de classification des contenus, la quatrième expose les caractéristiques pédagogiques et les obstacles à la réflexion critique. En guise de synthèse, nous mettons en relief les limites et les difficultés de la PCE ainsi que ses apports potentiels à la personne et à la société.

Définitions des concepts de base

Examinons les définitions des concepts qui animent la PCE telle que nous la concevons. Voyons en premier lieu ce que signifient les notions de conscientisation et d'engagement, puis examinons la notion de pédagogie de la conscientisation et de l'engagement dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

La *conscientisation* est souvent définie comme le processus qui permet de rendre conscient de quelque chose, d'introduire quelque chose à la conscience ou de conduire à la prise de conscience. De Villers (1997) la définit comme l'action menée afin notamment de sensibiliser à une réalité sociale, politique, écologique et économique.

Selon nous, la conscientisation ne peut se limiter à la sensibilisation à des réalités ou à leur prise de conscience. On ne devrait pas confondre le fait d'être sensibilisé à quelque chose avec la démarche intentionnelle visant à en rendre plus complètes et la compréhension et l'action qui lui est subordonnée. C'est dans cet esprit que Freire (1969) définit la conscientisation comme un processus social qui mène à l'approfondissement de la prise de conscience, à une conscience reflétant une connaissance plus vaste, à une conscience critique fondée sur le décodage des valeurs implicites et explicites contenues dans les informations recueillies.

En nous inspirant de la réflexion de cet auteur, nous concevons la conscientisation critique en étroite relation avec l'engagement et la définissons comme suit :

La conscientisation critique est le processus par lequel une personne détermine, observe et analyse les facteurs qui influent favorablement ou

non sur sa vie, sur sa communauté, sur d'autres personnes et d'autres collectivités ainsi que sur l'environnement. Cet éveil de la conscience lui permet d'approfondir sa compréhension de soi, d'autrui et des environnements social et naturel, en voyant d'un tout autre œil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances. Grâce à cette conscientisation critique qui se réalise dans l'action, elle développe sa capacité d'un plus grand engagement à l'égard de soi-même, d'autrui et du monde.

L'*engagement* peut s'entendre au sens d'une *conduite* lorsqu'il « désigne un mode d'existence dans et par lequel l'individu est impliqué activement dans le cours du monde, s'éprouve responsable de ce qui arrive, ouvre un avenir à l'action » (Universalis (1980, p. 242)). Ce peut être aussi un *acte de décision* « par lequel l'individu se lie lui-même dans son être futur, à propos soit de démarches à accomplir, soit d'une forme d'activité, soit même de sa propre vie » (*Ibid.*).

On ne peut dissocier l'engagement - entendu dans l'un ou l'autre de ces sens - du processus de conscientisation. D'abord, parce qu'une prise de conscience critique est difficilement possible sans un engagement ou une participation active au processus même de conscientisation. Ensuite, parce que l'engagement pris au sens de démarches à accomplir fait partie intégrante du processus de conscientisation, lequel permet d'envisager des perspectives et des éléments de solutions qui motivent à l'action.

C'est pourquoi, en relation avec le processus de conscientisation critique, nous définissons ainsi l'engagement de la personne dans le cadre de l'ÉCDPP :

L'engagement est l'action de définir des buts, de formuler des intentions de comportement, d'élaborer des plans et d'agir comme citoyen ou citoyenne responsable guidé par des valeurs de paix, de justice, d'équité, de solidarité et de respect de l'environnement que l'on fait siennes, en fonction de sa compréhension plus approfondie des facteurs qui influent sur sa vie et sur celle d'autrui. Par ses actions autonomes, l'être engagé apporte de nouveaux éléments significatifs de son vécu à son propre processus de conscientisation critique et d'engagement.

Force est de constater que ce double processus constitue en quelque sorte une boucle sans fin. L'engagement autonome dans une activité conscientisante ouvre la voie à une prise de conscience nouvelle, plus réfléchie, critique. Celle-ci peut conduire à un nouvel engagement, qui apporte à son tour d'autres expériences, objet éventuel d'une analyse critique.

Ces définitions font mieux saisir ce que nous entendons par la *Pédagogie de la conscientisation et de l'engagement* dans le cadre de l'ÉCDPP :

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement est une pédagogie critique, holistique et engagée qui, tout en s'efforçant d'éviter le dogmatisme et le réductionnisme, invite les apprenantes et les apprenants à participer de façon active, autonome, et guidés par les valeurs de paix, de justice, d'équité et de solidarité, à leur propre cheminement conduisant à

l'épanouissement personnel et à la compréhension de soi, d'autrui et de la réalité sociale ainsi qu'à l'engagement dans la construction d'une citoyenneté démocratique, pluraliste et solidaire du sort de la planète.

Le paradigme holistique dans lequel s'insère la PCE tient compte de la complexité de la réalité humaine et sociale. Il s'éloigne de toute forme de réductionnisme et trouve les explications non pas dans une causalité linéaire, mais dans une multicausalité. Il fait appel à des stratégies favorables à l'établissement de liens entre les phénomènes qui sont objets d'étude et qui tiennent compte à la fois du court terme et du long terme ainsi que des facteurs tant psychiques, socioculturels, économiques, politiques qu'environnementaux.

Transversalité des objectifs

L'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire entend contribuer :

1. au développement d'un être humain épanoui, solidaire, sujet créateur de l'histoire, et
2. à la construction d'une société de paix et de liberté basée sur la justice et le respect des droits des personnes et des peuples, sur la participation active et pluraliste de l'ensemble de la population, sur le contact avec le patrimoine culturel et artistique de l'humanité, sur la compréhension et la solidarité locales et internationales, de même que sur un développement socioéconomique propre à tenir pour essentielles la qualité de vie des personnes, la justice sociale et la protection de l'environnement.

Autrement dit, éduquer à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire signifie faire apparaître le meilleur en chaque personne et viser l'acquisition de compétences cognitives et métacognitives portant sur la compréhension de soi, d'autrui et de la réalité sociale et environnementale, sur l'adhésion aux valeurs promues par l'ÉCDPP et les compétences affectives sous-jacentes, ainsi que sur la capacité d'engagement à l'égard de soi, d'autrui et du monde, c'est-à-dire la capacité de s'épanouir, de vivre et de coopérer avec d'autres et de contribuer à la construction du projet de société que l'on se donne.

Ce mouvement de l'être profond favorise l'essor de la pensée critique et éthique, la mise en branle de la pensée divergente et créative; de la capacité de s'émerveiller devant la nature, devant l'expression artistique, devant la tendresse, la solidarité, l'amitié, l'amour...; de la capacité d'autonomie, d'estime et d'affirmation de soi, de gestion de ses sentiments; de la capacité d'être empathique, de reconnaître l'autre, de dialoguer, de résoudre des conflits, de communiquer et de coopérer; de la capacité de révolte devant les injustices et les violations des droits humains, de la capacité, enfin, de se responsabiliser et de participer démocratiquement à la vie sociale.

Cette utopie pose la question de savoir comment on peut atteindre, dans le cadre scolaire et dans celui de la formation initiale, des objectifs globaux aussi ambitieux.

Les spécialistes (Magendzo, Donoso et Rodas (1997), Osorio (1995), Perrenoud (2000)) s'entendent pour qualifier de transversal le caractère de ces objectifs étant donné leur nature intégrale orientée vers le développement personnel, le perfectionnement professionnel et le comportement moral et social des individus. Ces objectifs transcendent donc le cadre d'une discipline ou d'un cours en particulier et sont appelés à imprégner tout le curriculum.

À cette fin, nous postulons qu'il convient tout à fait de mettre en pratique, dans le cadre scolaire et dans celui de la formation initiale à l'enseignement, une double démarche complémentaire : la transversalité (ou infusion) des objectifs de l'ÉCDPP dans les cours appropriés et la création de cours déterminés portant sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux valeurs.

Le défi de la transversalité consiste à favoriser l'application des méthodes et des techniques actives dans l'ensemble des cours afin de créer une culture citoyenne et démocratique qui s'exprime dans le quotidien de la classe et de l'établissement d'enseignement, à intégrer les contenus transversaux dans les cours pertinents et, finalement, à concevoir, au besoin, des activités ou des projets spécifiques (Ferrer, Gamble, Leblanc-Rainville (1997)).

Dans un tel contexte, il s'agit de déterminer à qui revient la responsabilité de cette éducation qui dépasse le cadre d'une discipline particulière. Disons, avec Perrenoud (2000), qu'elle revient à l'ensemble du personnel du système éducatif en collaboration avec les autres agents de socialisation, dont les parents nécessairement.

Parallèlement à ce travail de nature académique, il s'agit de créer, à l'école comme à l'université, des espaces de débat, de prise de décisions collectives, d'expression artistique, de résolution pacifique des conflits tels le conseil de coopération, les conseils de classe, les comités, les assemblées, la radio étudiante, le journal de la classe ou de l'école, les spectacles, la correspondance scolaire. Ces lieux de parole, de participation, de création, de conscientisation, de responsabilisation et de coopération ont pour fonction de constituer un terrain propice à l'apprentissage de la démocratie dans un cadre démocratique.

Classification des contenus de conscientisation

Nos recherches d'ordre bibliographique nous autorisent à affirmer que le travail de conscientisation et d'engagement se fait par rapport à d'innombrables sujets. Dans le contexte de la PCE, telle que nous la concevons, la sélection des contenus découle des thématiques émergentes ou « progressistes » abordées par les divers courants qui intègrent l'ÉCDPP. Elle tient compte ainsi des éléments de la réalité humaine, sociale et environnementale sur les plans local, national et international étudiés par l'éducation pour les droits humains et la paix, l'éducation pour l'équité, l'éducation interculturelle, l'éducation à la solidarité, au développement durable et à la protection de l'environnement ainsi qu'à l'éducation aux médias d'information (se reporter au portrait de la réalité sociale présenté en première partie).

Il s'agit des contenus relatifs à des valeurs qui se concrétisent dans l'acquisition des attitudes et des compétences éthiques visées par les objectifs transversaux.

Étant donné l'étendue et la diversité de ces contenus, nous présentons au **Tableau 1** les principaux éléments d'une grille que nous avons conçue pour les besoins de nos cours. Elle propose une classification des contenus dans la perspective de quatre dimensions interdépendantes, à savoir les dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et environnementale. Chacune d'elles constitue une fenêtre qui s'ouvre sur des contenus aussi bien que sur les autres dimensions. Même si ces diverses dimensions sont interdépendantes, chacune présente une spécificité appréciable. En effet, la distinction entre une analyse d'ordre social, d'ordre interpersonnel et d'ordre intrapersonnel s'impose. Par exemple, les conditions du dialogue interpersonnel ne s'appliquent pas automatiquement au dialogue social marqué par les relations de pouvoir liées aux intérêts socioéconomiques et politiques.

Tableau 1 - **Catégorisation des contenus transversaux**

<p>Dimension intrapersonnelle - Construction de soi comme Sujet de sa propre existence</p> <p>A. Contenus d'ordre général</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complexité de l'être humain (être biologique, spirituel, culturel) et fonctionnement de la psyché humaine : conscience et inconscience, cadre de référence et filtres cognitifs et affectifs, mécanismes de défense et de projection, boucle intellect/affect, modes de connaissance et obstacles à la réflexion et à la compréhension critique • Problèmes et richesses sur le plan intrapersonnel <p>B. Contenus en relation avec le travail à faire sur soi-même</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de sa propre façon d'être, de penser et de sentir; origine de ses valeurs, de ses croyances, de ses opinions et de ses représentations, de ses préjugés et stéréotypes; prise de conscience de son ombre (inconscient), de ses projections sur autrui et des mensonges à soi-même (à la recherche d'une cohérence interne) • Acquisition d'habiletés : autonomie, effort de décentration de soi (capacité d'introspection, d'autoquestionnement, de dialogue intérieur); gestion de ses sentiments, notamment de l'agressivité, de la colère, de la jalousie, de la cupidité • Acquisition d'attitudes : respect de la dignité humaine, liberté, sens à donner à la vie
<p>Dimension interpersonnelle et intergroupe - Reconnaissance de l'autre en tant que Sujet</p> <p>A. Contenus d'ordre général</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complexité de la communication humaine : intersubjectivité, obstacles à la compréhension et à la reconnaissance d'autrui, sens d'appartenance au groupe • Problèmes et richesses sur les plans interpersonnel et intergroupe <p>B. Contenus en relation avec le travail à faire sur ses rapports à autrui</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du type de rapports que l'on établit sur le plan interpersonnel et intergroupe • Acquisition d'habiletés : reconnaissance et compréhension d'autrui; dialogue (capacité d'écoute active), coopération, résolution non violente des conflits • Acquisition d'attitudes : empathie, respect de la diversité
<p>Dimension sociale - Conscience sociale planétaire et engagement solidaire</p> <p>A. Contenus d'ordre général</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principales idéologies, religions et régimes politiques; diversité culturelle, cultures et sous-cultures; dialogue des cultures, socialisation et désocialisation; rôle des médias d'information, dynamiques identitaires • Complexité de la réalité sociale (locale et internationale, hier/aujourd'hui) : problèmes et richesses • Législation : Les instruments juridiques concernant les droits humains <p>B. Contenus en relation avec le travail à faire à l'égard de son engagement social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du type de rapport (ou engagement) que l'on établit avec les groupes sociaux, les institutions civiles, religieuses et culturelles, les médias d'information; connaissance de ses propres droits et responsabilités • Acquisition d'habiletés : effort de décentration par rapport à sa culture (capacité de remettre en question sa culture, son idéologie, sa classe sociale, et de faire une relecture de l'histoire officielle); responsabilité sociale, solidarité, rejet de l'injustice et de la violence, respect des droits • Acquisition d'attitudes : appréciation et respect du patrimoine culturel de l'humanité et sens d'appartenance à l'humanité
<p>Dimension environnementale - Conscience planétaire et engagement responsable</p> <p>A. Contenus d'ordre général</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phénomènes environnementaux à l'échelle locale et internationale : liens entre le développement et l'environnement, fragilité de la planète, interdépendance • Complexité de la réalité environnementale (locale et internationale, hier/aujourd'hui) : problèmes et richesses <p>B. Contenus en relation avec le travail à faire à l'égard de ses rapports avec l'environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de ses rapports avec l'environnement • Acquisition d'habiletés : respect de la nature, responsabilités à l'égard de l'environnement • Acquisition d'attitudes : appréciation de la nature et sentiment d'appartenance au milieu de vie

Chacune des dimensions de la grille tient compte des divers savoirs. Il y a l'étude et l'analyse de la problématique générale (**point A**), puis le travail de compréhension critique et d'engagement à faire par rapport à soi-même (**point B**). Ce dernier critère de classification fait apparaître le lien qui relie les processus de conscientisation et d'engagement. Nous formulons comme hypothèse de travail que, si nous voulons que la personne s'approprie les contenus et qu'elle puisse les traduire dans son agir, il ne suffit pas d'étudier les contenus, mais il faut analyser en parallèle le travail à faire sur soi-même par rapport à chacun des contenus étudiés.

Dans ce cadre de pensée, l'examen des contenus « progressistes » s'effectue en étroite interaction avec la pédagogie mise en pratique pour les aborder. En effet, comme le montre Snyders (1973), bien que les contenus soient d'une importance déterminante - ils sont l'objet de conscientisation -, il ne suffit pas de les incorporer au curriculum pour que les apprenants et les apprenantes les comprennent d'un point de vue critique et se les approprient de façon significative. Il devient nécessaire alors d'intervenir de telle sorte à créer les conditions propres à cette compréhension critique, comme nous le verrons.

Dans l'analyse des contenus liés à l'une ou l'autre des dimensions de la grille, il importe d'établir des liens avec les autres dimensions afin de saisir la complexité de chacune des thématiques étudiées. À titre d'illustration, examinons quelques liens que l'on peut dégager de ces différents types de contenus.

Pour ce qui est des contenus à caractère intrapersonnel, il y a lieu d'étudier :

- a. le fait que nous sommes ce que nous sommes par nos relations à autrui;
- b. la nécessité de s'engager dans un processus de décentration par rapport à soi-même afin de mieux s'ouvrir à autrui;
- c. l'aliénation individuelle découlant du rythme de la vie moderne et de la manipulation par la propagande politique à caractère démagogique tout autant que par une certaine forme de publicité.

Dans l'étude des contenus liés à la dimension interpersonnelle, on peut se pencher :

- a. sur l'influence du regard d'autrui par rapport à la représentation de soi;
- b. sur la difficulté de la compréhension mutuelle due à la subjectivité de la perception humaine;
- c. sur l'influence de la pression que le groupe exerce à l'égard des comportements de la personne.

Quant aux contenus liés à la dimension sociale, on peut étudier :

- a. l'influence de la culture sur la personnalité des individus;
- b. le jeu des facteurs d'ordre social dans l'établissement des rapports interpersonnels de violence ou d'exclusion, comme le racisme et le sexisme.

Finalement, pour ce qui est des contenus à caractère environnemental, on peut étudier :

- a. les liens entre la destruction de l'environnement et le mode « avoir » de l'existence, dans les termes de Fromm (1978);
- b. les liens entre la destruction de l'environnement et le modèle économique centré sur le profit.

Caractéristiques pédagogiques propres à favoriser la conscientisation et l'engagement

Il est question ici de la PCE, c'est-à-dire de la dimension pédagogique ou méthodologique proprement dite de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire telle que nous l'abordons dans nos cours à la Faculté (Ferrer (1997)).

Rappelons que l'éducation étant un art aussi bien qu'une science, il n'y a pas une façon unique et uniforme de mettre en application la PCE. Chaque éducatrice et chaque éducateur doit l'adapter au contexte socioculturel et politique particulier, au niveau d'âge, à la classe et à chaque individu.

Dans cette perspective, le rôle de la personne qui éduque consiste par conséquent à éveiller les consciences et le sens de l'engagement en favorisant une démarche intérieure de quête du sens de la vie et du sens d'appartenance à l'humanité; à ouvrir des fenêtres; à construire des ponts permettant de créer des liens entre des contenus qui semblent dispersés à première vue; à susciter le goût de l'effort intellectuel, de la lecture, de l'ouverture à la culture locale et universelle; à affirmer le sens du respect de la dignité humaine et la valorisation de la coopération. Bref, ce rôle éducatif permet de créer les conditions nécessaires au processus de conscientisation et d'engagement en accompagnant l'apprenante et l'apprenant en tant que médiateur et médiatrice de la connaissance, mais où l'essence même du cheminement appartient à chacun et à chacune, à sa participation active, réfléchie et autonome.

Il va de soi que, pour être capable de jouer un tel rôle, la personne doit avoir une solide formation personnelle et professionnelle et pouvoir compter sur des mécanismes de formation continue et de soutien tels que des forums d'échange et des réseaux de collaboration. De surcroît, croyons-nous, elle doit être animée par les valeurs et les objectifs qui guident cette pédagogie et être prête à cheminer elle aussi en collaboration avec les apprenantes et les apprenants dans ce processus de conscientisation et d'engagement.

Le pari est de taille, le chemin est parsemé de difficultés, d'obstacles, de risques, de contradictions, d'échecs, mais, en même temps, de succès, de solidarité, d'amour et d'espoir.

En nous inspirant principalement des réflexions de Freire (1980), de Shor (1992), d'Osorio (1999), de Magendzo, Donoso et Rodas (1997) et de Snyders (1975), nous présentons maintenant les principales caractéristiques pédagogiques propres à favoriser la conscientisation critique et l'engagement. On pourrait parler de pédagogies multiples, chacune d'elles formant une partie de la toile de fond de toutes les autres dans le processus circulaire mis en branle par la PCE. Elles s'inspirent de techniques

qui s'adressent au cerveau droit et au cerveau gauche, à l'affectivité comme à l'intellect, et puisent aux sources les plus diverses :

- a. techniques de discussion : remue-méninges, échange d'opinions, débats en petit groupe et en plénière, remise en question;
- b. techniques de réflexion d'ordre éthique : clarification de valeurs, résolution des dilemmes, conseil de coopération, cercle de communication (inspiré des pratiques amérindiennes);
- c. activités de recherche : projets collectifs, études de cas, entrevues, analyse du contenu;
- d. évocation de figures de proue en tant que source d'inspiration;
- e. recours à des représentations visuelles (dont des cercles yin et yang illustrant les deux côtés d'une problématique, par exemple : droits et responsabilités et des fenêtres illustrant la pluralité des regards);
- f. techniques d'expression créatrice : jeux de rôles, utilisation de poèmes, de chansons, d'œuvres d'art, d'allégories, de mythes, de caricatures, de proverbes et de citations (Ferrer et Vergara (1998)) provenant de contextes culturels variés, d'époques historiques diverses et de plusieurs disciplines, comme déclencheurs de réflexion et d'inspiration pluraliste.

Intégralité, globalité, complexité

La PCE prend appui sur le postulat que l'être humain constitue un tout unique et que le savoir se construit dans un processus d'interaction constante entre les dimensions affective, cognitive, spirituelle, éthique et physique de la personne. En tant que méthode de la complexité, elle met l'accent autant sur le processus que sur les contenus notionnels tout en faisant appel à des stratégies globales qui cherchent à prendre en compte l'intégralité de la personne et des savoirs ainsi que le caractère multiple des réalités sociales.

Tenir compte de l'intégralité de la personne signifie favoriser la réflexion sur les questions fondamentales relatives au sens de la vie et à ce qui nous unit comme êtres humains par delà nos différences personnelles et culturelles : nos sentiments et tout particulièrement notre besoin d'aimer et d'être aimé, notre spiritualité, nos questionnements existentiels sur la vie et la mort, l'au-delà, notre créativité, notre besoin d'expression artistique...

Tenir compte de cette dimension holistique signifie mettre en application des méthodes globales centrées sur l'interaction entre les diverses dimensions de la personne. « Le véritable apprentissage s'acquiert en faisant un voyage intérieur à partir des entrailles jusqu'à la tête et non pas en sens inverse ». Ce voyage intérieur auquel nous invite Galeano (1993) signifie se connecter à son être profond, à ses émotions et à son inconscient. Prendre conscience de son inconscient, c'est chercher à comprendre la subjectivité de sa perception, les obstacles à la compréhension critique de soi et d'autrui, ses contradictions, ses refoulements, ses projections; c'est chercher à comprendre la façon dont on se ment à soi-même par le jeu des mécanismes inconscients tels que l'égoïsme autojustificateur qui, selon Morin (1999), élimine ce qui nous gêne et embellit ce qui nous avantage. Entrer en contact avec ses émotions,

c'est chercher à les reconnaître, à analyser leur influence sur le processus de réflexion et à apprendre à les gérer. Comme disent les Amérindiens, « Pour atteindre la raison, il faut d'abord traiter les émotions avec honneur et respect » (John Mohawk, cité par Sioui (1989)).

Ce voyage intérieur signifie aussi entrer en contact avec ses forces positives et ses forces négatives. On le sait bien, l'être humain est tout aussi capable d'altruisme, de solidarité, d'amitié et d'amour que de violence, d'égoïsme et de destruction. À ce sujet, Audigier (2001) affirme :

Il est essentiel de mettre la question du mal et de la violence au centre de l'éducation à la citoyenneté. Violence et mal ne sont pas des épiphénomènes que l'on pourrait éradiquer par une seule éducation de la conviction. Je partirais plutôt d'une affirmation de la violence comme composante permanente de toute société, de toute culture, de toute personne.

Le défi est d'éviter d'adopter une conception *angélique* de la personne et notamment des enfants, vue de l'esprit qui fait d'eux des êtres essentiellement bons de nature, et de favoriser plutôt le développement des forces constructives qui permettent de se libérer de ses préjugés, des modèles d'autoritarisme et de violence intériorisés qui agissent souvent dans l'inconscient. Autrement dit, le défi est de favoriser la formation d'une conscience morale qui tienne compte de cette complexité humaine en intégrant les différentes facettes de sa personnalité, de son caractère, de son inconscient, dans une moralité cohérente. L'individu sera ainsi mieux préparé à assumer la responsabilité qui lui incombe, de gérer, entre autres, ses tendances négatives au lieu de les projeter sur autrui ou de les nier.

Le défi consiste, enfin, à faire appel au sens de l'humour et de la tendresse pour l'être humain que nous sommes, tantôt grand, tantôt petit, selon l'expression de Reich (1972) qui lance le défi : « Aie le courage de te regarder toi-même, de regarder le petit homme en toi » (p. 16).

Tenir compte de l'intégralité des savoirs signifie changer le paradigme pédagogique centré sur le développement du savoir cognitif pour faire place à un paradigme de la complexité centré sur l'interaction des divers savoirs et l'établissement de liens entre la théorie et la pratique et de liens interdisciplinaires entre les perspectives sociologique, philosophique, économique, politique, psychopédagogique et épistémologique des problématiques étudiées.

Tenir compte du caractère multiple des réalités signifie chercher à établir des liens entre le local et le global, l'ici et l'ailleurs, les liens historiques entre le passé et le présent, qui permettent d'interroger le passé pour mieux comprendre le présent et mieux planifier l'avenir; établir des liens entre les problèmes sociaux et les richesses ou les forces sociales dont les grandes œuvres culturelles, artistiques et scientifiques de l'humanité.

Bref, cette pédagogie holistique, qui cherche à forger des liens, doit impérieusement favoriser une démarche de « déconditionnement » puisque l'éducation nous a appris à séparer, à compartimenter.

Pensée critique, regard critique sur les regards

Le processus de conscientisation exige le développement de la pensée critique - c'est-à-dire la capacité de penser par soi-même de façon autonome, de se distancier du savoir immédiat qui constitue les opinions - pour les confronter et les analyser avec rigueur, pour les situer dans leur contexte global, pour prévenir la formation et l'action des préjugés, pour démystifier. Processus cognitif et affectif, la pensée critique est au cœur du processus de conscientisation et d'engagement.

L'intervention visant le développement de la pensée critique prend appui sur une double démarche : la définition des facteurs qui favorisent ce processus et la détermination des facteurs qui l'entravent. Considérons cette démarche de plus près.

Stratégies favorables au développement de la pensée critique. La pensée critique amorce son mouvement par le doute, l'incertitude, et se développe dans la confrontation, dans le dialogue, dans la résolution des problèmes. L'intervention pédagogique incite ainsi à prendre la parole et à écouter de façon active, à développer des habiletés métacognitives, c'est-à-dire d'analyse de son propre processus de pensée, à s'ouvrir à de nouvelles connaissances et à repenser ce que l'on sait et ce que l'on croit savoir, ce que l'on sent et ce que l'on croit sentir, bref, à cheminer ensemble dans la voie de la réflexion critique et de l'autoquestionnement.

La démarche de réflexion critique que nous proposons comme méthodologie de base de nos cours est un processus dialectique qui ne se fait pas par étapes séquentielles (d'abord je prends conscience de moi-même, puis je prends conscience d'autrui et de la réalité sociale). Bien au contraire, c'est un processus spiral, cyclique, continu, qui ne s'élabore pas de façon linéaire, mais qui, pour emprunter l'expression de Greig, Pike et Selby (1987), se tisse comme une toile d'araignée, chaque ébranlement d'une partie de la toile produisant un effet sur l'ensemble. À certains moments, il se produit un déclic, une rupture provoquée par un incident critique qui sert d'amorce au processus réflexif.

Autrement dit, l'intervention pédagogique favorise la confrontation des points de vue différents de manière à produire un déséquilibre, une dissonance cognitive ou affective, une rupture par rapport au sujet d'étude, une « secousse » de la toile d'araignée. Ce faisant, elle tient compte du double fait qu'existent chez les apprenantes et les apprenants différents niveaux de conscience critique de soi et de la réalité ainsi que des degrés divers d'engagement. Dans son cheminement, la personne avance, résiste, s'arrête, recule, puis repart sous l'influence d'un ensemble complexe de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux et existentiels.

Obstacles à la pensée critique. L'éducation doit montrer, dit Morin (2000), que toute connaissance est menacée par l'erreur du fait qu'elle n'est pas un miroir des choses ou du monde extérieur. La connaissance est traduction, reconstruction, et, pour cette raison, elle est susceptible d'erreurs.

S'y ajoute le déterminisme des valeurs, des croyances, des idéologies dominantes de sa culture qui marquent l'individu dès sa naissance, tout naturellement, sans qu'il en soit conscient. Morin parle d'un *imprinting* culturel qui, par divers déterminismes socioculturels, économiques et politiques, revêt la personne du sceau de la culture familiale d'abord, scolaire ensuite, professionnelle plus tard, emprisonnant les

connaissances dans un multidéterminisme d'impératifs, de normes et de blocages inconscients.

En nous inspirant notamment des travaux de Shor (1992), de Freire (1985), de Vera (1987) et de Morin (2000), nous avons regroupé en deux grandes catégories les facteurs qui entravent la réflexion critique : la première porte sur les obstacles extérieurs à l'individu liés aux conditions socioéconomiques, éducatives, culturelles et politiques; la deuxième, sur les obstacles intérieurs découlant du mode de raisonnement de l'individu.

En ce qui a trait aux obstacles extérieurs à l'individu qui limitent sa disposition ou sa motivation à réfléchir de façon critique dans un contexte donné, mentionnons : les pressions qui empêchent la critique de l'ordre établi, le salaire insuffisant, le manque d'appui, le manque de temps à consacrer à la réflexion en profondeur dû, entre autres, au rythme accéléré des villes modernes et à l'excès des stimulations pour les uns, et, pour les autres, au manque de ressources économiques pour subvenir aux besoins fondamentaux qui permettent de se libérer pour réfléchir en profondeur.

Dans le cadre scolaire, on fait face, en outre, à des facteurs d'ordre pédagogique tels que les classes nombreuses, l'horaire surchargé, les exigences démesurées concernant l'évaluation des connaissances et certaines caractéristiques des élèves telles qu'un niveau de langue insuffisant pour la compréhension critique ainsi que des attitudes peu favorables à la réflexion critique et à l'effort intellectuel acquises dans le processus de socialisation. C'est pourquoi nous pensons que, si on vise à motiver les membres du corps enseignant à réfléchir de façon critique à leur propre pratique pédagogique, on aurait tout avantage à tenir compte autant des facteurs intérieurs liés au mode de raisonnement de chacune des personnes concernées que des facteurs extérieurs liés à l'organisation scolaire, aux conditions de travail et aux caractéristiques des élèves qui peuvent constituer des obstacles majeurs à la motivation.

Pour ce qui est des entraves intérieures qui freinent la possibilité de raisonner de façon critique, nous distinguons trois types d'obstacles interreliés :

1. les obstacles relatifs au manque de connaissances pertinentes;
2. les obstacles liés au fonctionnement de la psyché humaine (tels que la subjectivité de la perception);
3. les obstacles découlant du processus de socialisation, dont des dispositions affectives adverses à la réflexion critique (telles la peur, l'insécurité affective) et des obstacles épistémologiques liés au mode de raisonnement comme la tendance à généraliser, à simplifier, à faire des analyses dichotomiques, à ne pas tenir compte de son manque de connaissances sur le sujet d'étude, à ignorer les obstacles qui émergent dans le processus de réflexion.

Examinons cette catégorie d'obstacles. Rappelons d'abord que, dans la première partie de l'article, il a été question du paradoxe de l'individu moderne qui, tout en étant plongé dans une surabondance d'informations concernant la réalité locale et mondiale, reste désinformé et ne possède pas nécessairement les instruments d'analyse qui lui permettraient d'organiser et de comprendre de façon critique

l'information reçue et de la situer dans son contexte. Il ignore souvent la complexité de la réalité, ses facettes multidimensionnelles et les causes possibles des phénomènes.

Au surplus, l'individu ignore son ignorance. Aussi observe-t-on chez plusieurs une propension à porter des jugements de valeur, à se faire des opinions sans se demander un instant s'ils possèdent les connaissances nécessaires pour le faire et sans s'interroger sur la pertinence des informations qu'ils possèdent sur un sujet donné. Le défi consiste donc à favoriser la prise de conscience de sa propre ignorance et le questionnement de ses opinions.

S'agissant des obstacles liés au fonctionnement de la psyché humaine (se reporter au **Tableau 2**), étant inhérents au fonctionnement du cerveau humain, on ne peut les éviter. Le défi consiste alors à favoriser la prise de conscience de leur existence, à comprendre comment ils fonctionnent et à apprendre à les contrer, en développant, entre autres, une attitude de modestie devant les limites de sa propre capacité de percevoir et d'interpréter.

S'agissant des obstacles d'ordre cognitif et affectif qui se sont formés pendant le processus de socialisation (se reporter au **Tableau 3** et au **Tableau 4**), étant des résultats de l'apprentissage, ils peuvent se désapprendre et s'éviter. Le défi pédagogique consiste ici à en favoriser la prise de conscience, à comprendre les modalités de leur émergence et de leur action dans un contexte donné et à développer les habiletés de pensée critique qui permettent de les éviter ou de neutraliser leurs effets.

Tableau 2 - **Obstacles liés au fonctionnement de la psyché humaine**

	<p>Rien n'est plus difficile que de devenir critique ment conscient de son propre point de vue. On peut tout voir directement, sauf l'œil à travers lequel on regarde [...]. Il est nécessaire de faire un effort spécial, un effort d'autocritique : cette démarche de la pensée qui oblige l'individu à se tourner vers lui-même est presque impossible, elle n'est pourtant pas entièrement impossible. (E. F. Schumacher (1988, p. 43))</p>
1.	Les limites de la perception humaine <p>Nos sens sont limités et toute perception est le fruit d'une traduction/reconstruction à partir des stimuli captés par les sens :</p> <ul style="list-style-type: none">• on ne peut pas tout observer, donc on sélectionne• on interprète ce qu'on observe• on résiste à l'information qui ne convient pas ou qui est en discordance avec la logique organisatrice de nos systèmes d'idées (théories, idéologies)
2.	Les aveuglements paradigmatiques <p>Le paradigme est prescriptif, il agit comme un filtre qui sélectionne et détermine ce que l'individu connaît et pense. De surcroît, l'individu éprouve de la difficulté à définir et à analyser d'un œil critique le paradigme dans lequel il se situe et à travers lequel il perçoit.</p>
3.	L'influence de l'affectivité et de l'inconscient <p>Les états affectifs ainsi que les mécanismes inconscients de défense et de projection ont des effets sur la perception, la mémoire, le jugement. Ils agissent comme filtres des informations sur lesquelles portera la réflexion critique.</p>
4.	Les limites de la mémoire <p>La mémoire est sélective et elle est influencée par des mécanismes inconscients :</p> <ul style="list-style-type: none">• on tend à retenir les souvenirs plus avantageux et à oublier les souvenirs défavorables• on tend à déformer les souvenirs par projections ou par confusions inconscientes

Tableau 3 - **Obstacles d'ordre affectif qui découlent largement du processus de socialisation**

Ce type d'obstacle d'ordre affectif (tout aussi bien que d'ordre cognitif) comprend les propensions :

- à l'indifférence et au manque d'intérêt pour s'informer
- à la peur d'être désarticulé, déstabilisé et de se trouver dans des situations de confusion
- à la peur de la critique et du changement
- à la peur ou au rejet de la différence
- à la soumission à l'autorité, à son groupe d'appartenance au point de penser comme lui et de s'autocensurer
- à l'égoïsme (caractérisé par le mensonge à soi-même), dont les tendances marquées :
 - à s'autojustifier de façon excessive
 - à faire de l'autoréférence (le « je » étant le paramètre) et à ne pas s'ouvrir à l'écoute d'autrui
 - à juger négativement la personne qui pense différemment ou à l'ignorer (la rendre invisible), à rejeter ou à juger négativement les idées différentes des siennes
 - à chercher à l'extérieur de soi la responsabilité de ses actions (l'autre ou le contexte est responsable) et à vouloir à tout prix prouver qu'on a raison
 - à se renfermer sur soi : amour-propre exacerbé, narcissisme, jalousie prononcée, voracité (insatisfaction chronique, exigence permanente imposée à autrui)
- à l'ethnocentrisme (ce qui amène à situer sa culture au centre du monde et à nourrir le racisme)
- au sociocentrisme (ce qui amène à situer son groupe ou sa classe au centre de tout)

Tableau 4 - **Obstacles épistémologiques qui découlent largement du processus de socialisation**

Ce type d'obstacle lié au mode de raisonnement (et à l'affectivité) comprend les propensions :

- à être des répéteurs de la parole enseignée, à assimiler des informations, à faire des affirmations ou à énoncer des jugements de valeur de façon immédiate sans s'arrêter pour se distancier et douter, remettre en question, s'informer sur différents points de vue, analyser les causes, établir des liens...
- à opter par la pensée linéaire plutôt que dialectique et spirale et à croire que la réflexion dialectique constitue une perte de temps
- à ne pas distinguer entre un conflit et une divergence d'opinions; entre une opinion (savoir immédiat qui peut contenir des présupposés, des préjugés) et une analyse fondée (une analyse qui exige réflexion, distance, débat...)
- à ignorer l'émergence d'obstacles à la démarche réflexive dû aux limites de la subjectivité de la perception, à l'influence des émotions et des mécanismes de défense inconscients
- à ne pas tenir compte de sa propre ignorance (manque de connaissances appropriées) de l'autre et / ou du phénomène objet d'étude
- à la simplification, au réductionnisme par le refus des explications complexes :
 - en utilisant des arguments dichotomiques et en polarisant la discussion (positif ou négatif, pour ou contre)
 - en réduisant une personne à l'un de ses traits (favorables ou défavorables)
 - en généralisant sans fondement ou en faisant des déductions non fondées
 - en expliquant les phénomènes :
 - par leurs aspects particuliers sans considérer la globalité du contexte
 - à partir d'une causalité linéaire indépendamment de la multicausalité et des facteurs invisibilisés
 - sans tenir compte des contradictions inhérentes à la réalité et à soi-même

Problématisation, «désocialisation», résolution et gestion des conflits

La réflexion critique qui caractérise cette pédagogie de la conscientisation ne s'exerce pas dans l'abstrait, mais dans l'action, dans l'étude des contenus progressistes relatifs à la réalité humaine, sociale, culturelle et environnementale. En ce sens, la PCE est une *pédagogie de la problématisation* qui vise le développement de la capacité de poser des problèmes liés à son milieu de vie (Freire (1973); Shor (1992)).

Problématiser signifie développer une pédagogie de la question en contrepoids à la pédagogie de la réponse qui caractérise l'école bancaire (Freire (1985)), une pédagogie qui permet d'apprendre à formuler des questions dont les réponses ne viennent pas de l'extérieur et d'apprendre à poser les questions fondamentales sur le sens à donner à la vie, sur nos rapports en tant qu'humains partageant la même planète, sur la signification profonde de nos gestes, de nos choix. Disons, à titre d'exemple, que, dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, les étudiantes et les étudiants devraient être stimulés à se poser des questions concernant la contribution ou l'héritage qu'ils et elles souhaiteraient laisser à la société locale et à l'humanité en s'interrogeant en même temps sur l'héritage reçu des générations précédentes. Se demander de quoi parle-t-on vraiment quand on parle d'éducation, dans l'intérêt de qui et pourquoi, s'interroger sur les pièges dont l'éducation est victime dans le contexte de la mondialisation.

Poser des problèmes liés à son milieu de vie signifie interroger les situations complexes qui sont partie intégrante de notre expérience quotidienne, pour observer comment elles s'influencent, pour préciser les difficultés, les injustices, les inégalités et, en même temps, faire ressortir les richesses ou les forces de la société, pour chercher à comprendre les conditions de la justice et de la paix et les responsabilités inhérentes au respect des droits de tous les individus; pour rendre saillantes les tensions, les contradictions ou les forces opposées qui sont propres à la personne et à la construction de la citoyenneté. Mentionnons à titre d'exemple de tensions l'affirmation de son identité culturelle couplée à une ouverture sur la pluralité culturelle; l'ouverture à l'autre culture et le risque d'assimilation linguistique ou d'acculturation; la recherche de l'égalité et de l'équité dans le respect de la diversité; le développement économique et social dans le cadre de la protection de l'environnement.

Rendre saillantes les contradictions et les tensions propres à la vie en société signifie apprendre à régler les conflits. On le sait, les conflits - qui se présentent autant chez la personne (par exemple entre son égo-idéal et son inconscient) qu'entre des personnes, des groupes, des nations - sont inhérents au processus de croissance de l'individu et de la vie en société, et tout particulièrement de la vie démocratique qui valorise la pluralité des façons d'être, de penser et d'agir. Le défi pédagogique consiste à tenir compte de cette complexité du social et à ne pas tomber dans le piège du réductionnisme qui conduirait à nier ou à condamner l'existence des conflits. Dans notre cadre de pensée, les conflits constituent une source réelle de croissance individuelle et collective quand on les règle de façon non violente.

Cette pédagogie ne s'attarde pas uniquement aux conflits qui émergent au sein du groupe, mais elle propose une démarche globale qui consiste :

- a. à instaurer dans la classe des rapports interpersonnels de respect mutuel qui permettent d'apprendre à dialoguer dans les situations courantes et non pas seulement quand un conflit se présente;
- b. à faire du conflit un contenu d'étude visant la réflexion critique sur les rapports interpersonnels et sociaux afin de prendre conscience de la diversité des conflits qui les caractérisent, d'apprendre à les nommer, à en analyser les causes possibles et à chercher pour les régler des moyens pacifiques qui tiennent compte de la pluralité humaine. Elle favorise ainsi tout particulièrement l'analyse de l'origine chez soi du racisme, du sexisme, de l'exclusion et de toute autre forme de violence; on peut alors faire appel à des techniques de clarification des valeurs et de résolution des dilemmes d'ordre moral liés à des situations quotidiennes;
- c. à régler les conflits qui se présentent dans la classe ou à l'école par le dialogue et la coopération; on peut alors faire appel à des techniques collectives tels que le conseil de coopération (se reporter à l'article de Gamble (2002) consacré à la pédagogie de la coopération).

Cette pédagogie de la problématisation invite à analyser de façon critique son propre processus de socialisation. Ce processus de « dé-socialisation » ou de déconstruction fait appel à la prise de conscience de l'origine de ses valeurs, de ses opinions et de ses représentations tout comme des nombreux stéréotypes et préjugés intégrés bien souvent de façon inconsciente.

Par cette remise en question du processus de socialisation, la personne comprend et interroge les limites politiques et artificielles au développement humain; elle remet en question aussi le pouvoir et l'inégalité (ou l'absence d'équité) présents dans le statu quo; elle examine les valeurs intégrées dans la conscience et dans la société pendant le processus de socialisation qui font obstacle au changement démocratique chez les personnes et dans la culture en général; elle voit la transformation de soi et de la société comme des processus concomitants. (Shor (1992, p. 129, traduction libre))

Dans cette démarche de questionnement du processus de socialisation, on est appelé à faire une relecture de l'histoire officielle telle qu'elle est racontée dans les écoles, conditionnant de ce fait le regard des jeunes générations. On le sait, l'histoire officielle racontée par les classes au pouvoir a mis l'accent sur certains sujets et en a passé d'autres sous silence. Rappelons qu'elle a célébré, par exemple, les faits guerriers et les exploits des peuples dominants, tout en taisant les liens de solidarité ainsi que les exploits des peuples et des groupes opprimés, dont les femmes que l'on a exclues de la mémoire historique. Elle a également tué l'exploitation qui caractérise les rapports Nord-Sud et les atrocités commises à l'égard des esclaves noirs et des peuples indigènes d'Amérique et d'Australie ainsi que l'origine de leur oppression.

Le silence étant un discours en soi, la relecture de l'histoire exige, dit Saramago (2000), que l'on nomme les problèmes, les abus, les crimes commis, les génocides, de

façon à donner la parole aux groupes qu'on a fait taire, que l'on reconstitue les faits historiques dans leur complexité et que l'on rende ainsi justice à tous les acteurs sociaux. Cet exercice de questionnement qui tient compte d'une diversité de lectures de l'histoire favorise autant la récupération de la mémoire collective que le développement du sens critique devant la crédibilité des sources d'information « prestigieuses ».

Dans le contexte scolaire, à l'aide du curriculum manifeste comme du curriculum caché, on a transmis un schéma de significations et de représentations symboliques, on a perpétué et développé un système d'idées, de connaissances et d'attitudes devant la vie qui correspondent à la culture de groupes dominants dans la société. Le défi est alors d'apprendre à remettre en question le curriculum scolaire de façon à préciser la nature des messages véhiculés et, tout particulièrement, à prendre conscience des mythes ou des faussetés, de ce qui a été *invisibilisé*, des non-dits. Snyders soulignait en 1975 que c'est avant tout par le non-dire que l'école sert le régime établi. Cette réflexion nous paraît d'actualité aujourd'hui devant le discours *fondamentaliste* - pour utiliser l'expression de Jacquard (1995) - de la mondialisation de l'économie.

À titre d'illustration, soulignons le travail qui a été réalisé au pays, comme ailleurs dans le monde, concernant la prise de conscience du sexisme et du racisme véhiculé dans de nombreux manuels scolaires de façon cachée, soit sous la forme d'*invisibilisation* des femmes, des groupes ethniques, des peuples ou bien par une façon stéréotypée de les présenter. Pensons à l'image des femmes cantonnées dans leur rôle maternel et domestique et à celle des hommes dans leur rôle professionnel; pensons à l'histoire de la conquête de l'Amérique où les Amérindiens sont présentés comme les vilains sauvages et les Blancs, comme les évangélistes civilisés. Ce questionnement critique des manuels a abouti, on le sait, à une révision de tout le matériel pédagogique mis à la disposition des élèves dans nos écoles (Leblanc-Rainville et Ferrer (1984); Ferrer et Leblanc-Rainville (1988); Ferrer et Leblanc-Rainville (1991). Voilà un exemple qui nous permet de nourrir l'espoir concernant notre pouvoir comme agents de changement.

Dans ce même esprit, et étant donné que la culture médiatique occupe une place de plus en plus grande dans la formation des jeunes, qu'elle fait partie de leur univers et qu'elle oriente la construction de leur représentation du monde, la PCE favorise l'acquisition d'une attitude critique (de réflexion, de distanciation) à l'égard des médias et le développement des compétences permettant la remise en question de l'information et des messages qu'elle véhicule. Autrement dit, l'information transmise par les médias étant construite, le défi revient à favoriser l'acquisition de compétences permettant à l'individu d'apprendre à la déconstruire, à réfléchir aux mécanismes de fonctionnement des médias ainsi qu'à sa propre attitude comme récepteur.

Cette éducation aux médias vise ainsi la formation de citoyennes et de citoyens conscients, d'une part, de l'importance capitale des médias d'information pour la vie démocratique, et conscients, d'autre part, de la nécessité d'éviter la manipulation et capables de faire le contrepoids aux effets de la surinformation et de la désinformation

résultant du volume effarant d'information diffusée par les médias (Chomsky (1986), Mattelart (1992)).

Communauté de recherche, ancrage dans le vécu, ouverture à la diversité culturelle

La PCE est caractérisée par la recherche ancrée dans le vécu des apprenantes et des apprenants, c'est-à-dire dans leur réalité. Selon Shor (1992), la classe doit devenir une communauté de recherche soucieuse de son rôle d'agent de transformation sociale. Il s'agit de recherches faites dans et avec la communauté.

Shor énumère pas moins de quatre étapes dans cette démarche de recherche. D'abord, il s'agit d'étudier le milieu de vie et le vécu des apprenantes et des apprenants ainsi que leur langage (discours) en vue de créer un curriculum qui soit en relation avec leurs thèmes et leurs pensées. Ensuite, la tâche consiste à faire équipe avec les apprenantes et les apprenants pour étudier leur communauté et leurs conditions de vie, à titre de cochercheurs de leur propre culture. Quand un thème a été formulé comme problème pouvant faire l'objet d'une délibération critique, toutes et tous deviennent chercheurs à nouveau, étudiant un sujet ou un phénomène particulier de façon approfondie et critique. Finalement, ensemble, le processus d'apprentissage en cours est étudié afin de découvrir comment progressent l'enseignement et l'apprentissage.

Bref, il s'agit d'un processus dans le cadre duquel les apprenantes et les apprenants construisent progressivement leurs connaissances, à partir de leur réalité, de leur expérience ainsi que de l'expérience d'autrui, des conceptions locales comme des conceptions universelles, et acquièrent des habiletés de réflexion critique tout en développant leur capacité de coopérer, de prendre la parole et de construire le discours.

Une précision s'impose. Comme le fait remarquer Freire (1985), partir du vécu et de la réalité immédiate des apprenantes et des apprenants ne signifie pas rester à ce niveau. Il s'agit plutôt de partir du vécu afin de leur permettre de s'approprier les connaissances d'une façon significative pour ensuite les confronter à d'autres réalités, aux grandes questions posées à travers l'histoire et à la diversité culturelle, artistique et scientifique de l'humanité, afin d'élargir leurs perspectives et d'enrichir leurs visions du monde.

C'est pourquoi cette démarche pédagogique ancrée dans la réalité locale vise en complément l'ouverture à la diversité culturelle de l'humanité.

Dans les années 1980, Magendzo (1986) parlait de la nécessité pour l'Amérique latine de développer un curriculum scolaire compréhensif, c'est-à-dire, un curriculum qui tienne compte de la culture locale des élèves - jusque-là ignoré par le curriculum scolaire - pour leur permettre de développer leur propre identité et pouvoir s'ouvrir à la culture universelle sans s'assimiler à elle.

Revenons au contexte local du Nouveau-Brunswick, avec ses communautés anglophones, francophones et autochtones. Pour ce qui est de la culture francophone minoritaire, dans laquelle s'insère l'Université de Moncton, les risques d'assimilation et d'acculturation qui menacent la population acadienne, malgré sa vitalité

ethnolinguistique relativement forte, posent la question de l'importance de l'éducation à cette réalité et à la promotion de la langue et de la culture acadiennes, comme le montrent les études d'Allard (2002), Allard et Landry (1987), (1998), Landry (1995) et Landry et Allard (1994), (1999).

Le défi pédagogique est ici de favoriser la conscientisation à cette réalité et à ses risques, de favoriser l'affirmation identitaire tout en favorisant l'ouverture à autrui, démarche exigeante qui fait face à de nombreuses tensions et difficultés, dont celles de la construction de soi comme Sujet et de la reconnaissance de l'autre comme Sujet.

Touraine (1997) fait remarquer que nous ne parviendrons à vivre ensemble « que si chacun de nous se construit comme Sujet et si nous nous donnons des lois, des institutions et des formes d'organisation sociale dont le but principal [est] de protéger notre demande de vivre comme Sujets de notre propre existence » (p. 196). Pour Magendzo (1997), la reconnaissance de l'Autre en tant que Sujet est la condition essentielle de la citoyenneté moderne. En ce sens, Miguelez (1997) précise que « Viser la compréhension de l'Autre, signifie le saisir dans sa dignité de Sujet, au même titre que nous nous saisissons nous-même dans notre dignité de sujet lorsque nous nous considérons comme des fins en nous-même et non pas comme des moyens pour les fins d'autrui » (p. 106).

Dans ce contexte, le défi pédagogique est de favoriser l'ouverture à nos différences comme à nos ressemblances. Il s'agit donc d'éviter une intervention centrée sur l'effacement de nos différences, de ce qui est unique à chaque être humain, et d'éviter également le cas contraire, c'est-à-dire enfermer l'Autre dans sa différence, dans son particularisme (rappelons que souvent, dans la perception d'une personne, c'est l'Autre qui est différent).

Disons finalement que la reconnaissance de l'Autre exige le travail sur soi, sur sa propre subjectivité. Abdallah-Pretceille (1997, p. 126) affirme que, contrairement à ce que l'on croit, « le plus difficile n'est pas d'apprendre à voir l'autre mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié ». Cet effort pose, entre autres, le défi pédagogique de favoriser l'apprentissage de la décentration, c'est-à-dire d'apprendre, dans la mesure du possible, à porter un regard extérieur et distancié à l'égard de soi-même et de sa culture. Il s'agit de prendre conscience, d'une part, des diverses formes de centration (attitude à s'accorder une place centrale) qui constituent une sorte d'obstacle aux relations humaines, à savoir l'égo-centrisme (centrisme du « je » individuel), l'ethnocentrisme (centrisme du « je » collectif, culturel) et le sociocentrisme (centrisme de classe) et, d'autre part, de faire l'apprentissage de la décentration : décentration personnelle (remise en question ou recul par rapport à soi-même : ses propres processus de connaissance, son schème de référence, son paradigme) et de la décentration culturelle et sociale (remise en question ou recul par rapport à sa culture : valeurs, stéréotypes, préjugés, pratiques sociales).

L'objectif visé n'est pas de prôner un déracinement par rapport à son centre ou un rejet de soi et de son environnement culturel, précise Abdallah-Pretceille. Il s'agit plutôt d'apprendre à se distancier de son propre univers de façon à être en mesure

d'objectiver son propre système de références, de réfléchir sur ses propres préjugés et stéréotypes et de pouvoir ainsi s'ouvrir à d'autres univers et admettre d'autres perspectives. Cet effort de décentration culturelle devrait nous permettre de bénéficier de la diversité de nos richesses culturelles et en même temps d'aller au delà de nos différences pour nous rejoindre dans ce que nous avons en commun comme êtres humains.

Démocratisation, coopération, responsabilisation

En tant qu'éducation à la citoyenneté démocratique, la PCE vise la démocratisation de l'institution éducative, microcosme où les jeunes apprennent à vivre ensemble tout en prenant conscience de la citoyenneté. Dans notre cadre de pensée, la démocratie est conçue comme un mode de vie en commun entre égaux qui se respectent, qui ont le droit de s'exprimer, de faire valoir leurs points de vue, de participer à la prise de décisions qui les concerne et de collaborer au bien commun. C'est une œuvre d'art qui, dit Maturana (1991), se créant collectivement dans le quotidien, moment par moment, est toujours en devenir. Elle ne se construit pas sur la passivité des personnes qui se contenteraient de réagir aux situations. Au contraire, elle fait appel à des citoyennes et à des citoyens critiques, responsables, solidaires et capables de la remettre en question et de la transformer en vue de l'améliorer (Mayor (1993)). Le défi est de fortifier la société civile.

Ainsi conçue, la démocratie exige la création d'un espace de conversation, de confrontation de points de vue, de réflexion sur la vie en commun, d'élaboration collective des décisions, de questionnement des problèmes communs et d'apprentissage de la justice et de la liberté. L'être humain a peur de la liberté, écrivait Fromm (1941) au milieu du siècle dernier. La liberté, cette valeur à laquelle on rêve, que l'on revendique, nous fait peur. Peur des conséquences de nos actes de liberté, peur de ce que cette liberté comporte comme responsabilité quant aux remises en question et aux actions individuelles et collectives à entreprendre pour la défendre. En évoquant cette peur de la liberté, Freire (1980) précise qu'elle n'est pas nécessairement consciente chez l'individu qu'elle habite. Par ailleurs, Fromm se demande s'il n'existerait pas à côté de ce désir inné de liberté un instinct de soumission qui pourrait expliquer, entre autres, l'attrait qu'exercent le fascisme et l'autoritarisme sur tant de monde.

Soulignons, cependant, que l'histoire est remplie d'exemples de personnes et de groupes qui ont été capables de vaincre cette peur et de consacrer avec courage leur énergie à la lutte pour la liberté. Plusieurs y ont sacrifié leur vie. Pensons aux propos porteurs d'espoir, tenus par le grand leader de la libération des Noirs de l'Afrique du Sud, Nelson Mandela (1994), après son élection historique à la présidence de son pays :

Ma soif de liberté pour mon peuple est devenue une soif de liberté pour tous, Blancs et Noirs. Je savais mieux que toute chose que l'opresseur a besoin de libération aussi sûrement que l'opprimé [...] Être libre n'est pas simplement se débarrasser de ses chaînes, c'est vivre d'une manière qui respecte et valorise la liberté des autres.

La démocratie exige cette réflexion. Elle nécessite la remise en question de l'ordre établi et de l'obéissance érigée en valeur éducative qui nous amène à accepter l'inacceptable, à accepter les inégalités comme si elles étaient fatales. L'appel est à la participation démocratique et, si nécessaire, à des actes de « désobéissance civile » dans la défense des droits humains et de la paix. L'apôtre de la non-violence, Mahatma Gandhi, a été éloquent à ce sujet : « Mon credo de la non-violence est une force extrêmement active » (p. 20).

Cette démocratie participative et pluraliste exige aussi l'apprentissage de la coopération. Il n'est pas nécessaire d'insister ici sur le fait que l'être humain ne peut pas vivre sans coopération. Dans toutes les cultures et à toutes les époques de l'histoire, l'individu a eu besoin de coopérer pour survivre. Plus encore, disons avec Cortina (1994) que la solidarité de l'ensemble de la société est la condition nécessaire à la construction d'une société dans laquelle toutes les personnes peuvent s'épanouir et choisir leur façon d'être heureuses. Bien-être personnel et bien-être collectifs sont ainsi intimement liés.

La démocratie fait appel à l'éducation, comme le disait Dewey il y a déjà un siècle, et comme l'ont souligné les pédagogues de l'Éducation Nouvelle. Pensons à Freinet (1977) qui affirmait qu'au siècle de la démocratie l'école devait être démocratique afin de pouvoir préparer à la vie démocratique par l'exemple, la réflexion et l'action.

Démocratiser la vie quotidienne de l'école signifie favoriser le développement d'une culture démocratique, d'une culture de la paix, des droits humains, qui s'exprime dans le quotidien par la participation active des élèves à la prise des décisions qui les concernent, par le respect de leurs droits et l'exercice de leurs responsabilités. Construire une culture démocratique exige que l'on élabore ensemble les valeurs communes qui donnent sens au projet collectif et que l'on étudie ce qui nous unit comme êtres humains. Construire une culture démocratique exige que l'on apprenne à tisser des solidarités, à coopérer pour faire face aux défis communs.

L'éducation vue comme une expérience d'êtres humains en interaction est un choc de personnalités comportant pensées et sentiments, d'où l'importance, fait remarquer Shor (1992), de faire appel à la coopération plutôt qu'à la compétition. Il souligne que le recours à des stratégies pédagogiques qui privilégient la compétition encourage l'isolement et l'aliénation des personnes qui ne font pas partie de la petite poignée des personnes gagnantes. Au contraire, un milieu d'apprentissage fondé sur la coopération et sur une véritable démocratie participative permet aux jeunes de développer un sentiment d'appartenance, de prendre part aux décisions qui les concernent et d'assumer leurs responsabilités. Il est à espérer que les personnes ainsi formées seront en mesure de participer en tant qu'agents de changement à la construction d'une citoyenneté démocratique.

Démocratiser l'éducation signifie assumer la responsabilité de la réalité sociale et culturelle des élèves. Disons, avec Berthelot (1994), que l'école, au Canada comme ailleurs, ne peut plus ignorer les élèves qui ont faim, qui sont victimes de violence ou qui sont aux portes de la délinquance ou du suicide.

Sur la scène internationale, démocratiser l'éducation signifie travailler pour l'accès à l'éducation de tous les enfants de la planète, objectif formulé par l'UNESCO. À ce sujet, Matsuura (2000), directeur de l'UNESCO, nous pose la question suivante : « À l'aube du XXI^e siècle, une question décisive devrait hanter la communauté internationale : nous donnons-nous les moyens - politiques, sociaux, individuels - d'appliquer les principes que nous nous sommes engagés à promouvoir? » (p. 343).

« Le rendez-vous est pris désormais avec la solidarité mondiale », dit Petrella (1997). Tel est le défi de la citoyenneté démocratique du nouveau millénaire. Pour le relever, poursuit-il, « il ne faut pas chercher à être gagnant, à s'en sortir tout seul au niveau de son groupe social, du cercle de sa communauté, à l'échelle d'un pays [...]. Pour le relever, il faut un projet collectif à l'échelle de la première génération planétaire que nous sommes » (p. 117).

Pour ce qui est de la formation initiale à l'enseignement, l'université est par définition un lieu démocratique de liberté de la parole et du questionnement de la réalité, un forum d'échanges pluralistes ouvert sur le monde où les futurs professionnels de l'éducation doivent pouvoir apprendre et exercer une démocratie responsable qui leur permettra à leur tour d'éduquer en conséquence.

Dialogue, compréhension

Abordons enfin le dialogue qui constitue en quelque sorte la clé de voûte de cette pédagogie. En effet, une littérature importante (mentionnons notamment Freire et Shor) accorde au dialogue un rôle central dans le processus de conscientisation et d'engagement.

La personne est appelée à dialoguer sur plusieurs plans interreliés : le dialogue intérieur (processus de remise en question de soi, de dialogue entre son moi et son inconscient, entre son moi et les défis extérieurs proposés, entre autres, par les valeurs de l'ÉCDPP); le dialogue interpersonnel dans ses rapports quotidiens avec d'autres individus et le dialogue social (et culturel) en tant que membres de groupes sociaux culturels. Traitons ici du dialogue avec autrui sur les plans interpersonnel et social (lequel, de toute évidence, suppose un dialogue intérieur).

Le dialogue est un « échange qui se produit entre consciences cherchant à communiquer dans la réciprocité ». (Durozoi et Roussel (1997, p. 111)).

C'est par le dialogue et le partage des représentations que la personne, dès son enfance, s'approprie les éléments de sa culture et leur donne une signification. C'est par le dialogue qu'elle construit ainsi sa connaissance et développe la pensée critique, avons-nous signalé.

Comme l'entend Freire (1980),

Le dialogue est cette rencontre des hommes, par l'intermédiaire du monde, pour l'exprimer, et il ne se limite donc pas à une relation je-tu [...]. Si en parlant, en exprimant le monde, les hommes le transforment, alors le dialogue s'impose comme le chemin par lequel les hommes trouvent leur signification en tant qu'hommes. Le dialogue est une exigence existentielle. Et s'il est la rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser, il ne peut se

réduire au dépôt des idées d'un individu dans un autre ni à un simple échange d'idées. Ce ne doit pas être non plus une discussion agressive, polémique, entre des individus qui ne voudraient pas s'engager en exprimant le monde et en cherchant la vérité, mais qui voudraient imposer leur vérité. [...] Ce ne doit pas être non plus un moyen astucieux utilisé par un individu pour la conquête d'un autre [...]. C'est la conquête du monde pour la libération des hommes. (pp. 72-73)

Nombreux sont les spécialistes qui, comme Freire, affirment que l'une des principales conditions du dialogue et de la construction de la citoyenneté démocratique est la reconnaissance de l'Autre en tant que Sujet.

Le dialogue doit être caractérisé par une relation de sympathie, ajoute Freire. Selon lui, le dialogue n'est pas possible sans humilité et sans espérance, car « si le dialogue est la rencontre des hommes en vue d'un plus être, il ne peut s'établir dans le désespoir » (p. 76). Il n'y a pas de dialogue sans amour et sans foi. Pour dialoguer, affirme-t-il, l'amour pour le monde et pour les êtres humains est nécessaire. Il faut avoir confiance dans les êtres humains et croire à leur pouvoir de construire et de reconstruire, de créer et de recréer.

Ainsi conçu, le dialogue repose sur une relation entre des personnes qui cherchent à se comprendre dans le respect mutuel et à régler les conflits de façon non violente. La psychologie de la communication interpersonnelle montre que le respect se manifeste par l'écoute active, l'ouverture à autrui, la reconnaissance de l'autre en tant que sujet, le questionnement de sa propre compréhension du message d'autrui, l'engagement à répondre à l'autre et la volonté d'une recherche coopérative de réponses aux questions soulevées ensemble.

En ce qui a trait à l'acquisition de ces capacités nécessaires à la compréhension et au respect mutuel, il convient de souligner, comme le fait observer Morin (2000), qu'il existe deux niveaux de compréhension : la compréhension intellectuelle ou objective des choses abstraites ou matérielles et la compréhension humaine intersubjective. La première passe par l'intelligibilité et par l'explication, la deuxième dépasse l'explication qui est insuffisante pour la compréhension humaine :

Celle-ci comporte une connaissance de sujet à sujet. Ainsi, si je vois un enfant en pleurs, je vais le comprendre, non en mesurant le degré de salinité de ses larmes, mais en retrouvant en moi mes détresses enfantines, en l'identifiant à moi et en m'identifiant à lui. Autrui n'est pas seulement perçu objectivement, il est perçu comme un autre sujet auquel on s'identifie. Comprendre inclut nécessairement un processus d'empathie, d'identification et de projection. Toujours intersubjective, la compréhension nécessite ouverture, sympathie, générosité. (p. 105)

Il va de soi que le dialogue doit faire appel à ces deux types de compréhensions.

Finalement, le dialogue suppose un contexte social et institutionnel démocratique qui garantit le respect des conditions du dialogue. Comme le disent plusieurs spécialistes, le dialogue et la démocratie ne peuvent être pensés séparément, le

développement de l'un supposant le développement de l'autre. Nous retrouvons cette idée chez Maturana (1991) quand il affirme que la démocratie est l'art de converser, mais aussi l'art de se tromper et d'être capable de réfléchir sur ce qui s'est fait de manière à pouvoir le corriger.

Cette conception du dialogue n'est pas sans créer des difficultés dans le contexte scolaire, par exemple, vu la nature hiérarchique et autoritaire des rapports qui y sont habituellement établis, à savoir la prise de parole par l'adulte détenteur du pouvoir et la passivité des apprenantes et des apprenants contraints à obéir, à ne pas contester l'autorité ni la parole enseignée. Freire parle d'antidialogue.

À titre de synthèse sur l'importance du dialogue et des conditions qui le rendent possible, mentionnons l'apport à celui-ci d'autres volets de la pédagogie actualisante. Tout d'abord, le dialogue est possible dans la mesure où l'*unicité* de la personne est acceptée et valorisée. Le respect de l'unicité des apprenants et des apprenantes est mieux assuré en reconnaissant leur droit fondamental à un dialogue adapté à leurs besoins et à leurs aptitudes. C'est ainsi qu'est assurée leur *inclusion* quand ils sont en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. De plus, il s'agit d'être en mesure de créer un milieu « dialogique » *accueillant* où l'ambiance créera chez chacun un sentiment de bien-être et *d'appartenance*. Sentant qu'on apprécie sa présence, l'apprenant ou l'apprenante voudra vraisemblablement faire partie du groupe dans lequel on l'invite à dialoguer, se sentira à l'aise dans ce contexte et souhaitera s'engager dans le dialogue. Finalement, le dialogue fait appel à la coopération dans la recherche des moyens de résolution de conflits.

En guise de synthèse : Apports potentiels de la PCE à la personne et à la société, limites et risques

Je propose que nous examinions avec patience et dans un esprit d'humilité les larges questions que soulève l'éducation mondiale. C'est dire que nous devons nous entendre pour accepter a) que nous n'en sommes qu'au seuil d'une certaine compréhension véritable et d'envergure internationale; b) que nous commençons à peine à apprendre ce que signifie le fait de vivre dans des sociétés multiraciales, multiethniques et muticulturelles; c) que nous commençons à peine la lutte pour un monde plus juste par la voie de la création d'organismes internationaux.

[...] Mais il y aussi l'envers de la médaille : la face opposée de l'humilité est le courage. Ce courage serait, dans notre cas, la capacité de réaliser un projet en dépit des obstacles et des désillusions plutôt que de trouver refuge dans des modes de vie plutôt étroits et égocentriques... Voilà pourquoi le courage et l'humilité sont, en éducation mondiale, des vertus d'égalité. (Dieter Misgeld (1997, p. 73))

Ces propos illustrent bien l'esprit de la démarche que nous avons privilégiée ici et qui anime cette synthèse portant sur les apports potentiels de la PCE à la personne et à la société ainsi que sur ses limites et risques.

Apports potentiels de la PCE à la personne et à la société

Nous avons vu que la PCE vise à favoriser la participation active de la personne à son propre processus de conscientisation et d'engagement au moyen d'un dialogue démocratique. De manière à permettre de mieux apprécier la contribution de cette pédagogie et du processus qu'elle appuie, nous mentionnerons ici, à titre de synthèse, les principaux apports potentiels à la personne, à sa communauté et à la société en relation avec les objectifs visés. Toutefois, il importe de souligner deux facteurs qui rendent impossible la détermination de la nature précise et de l'importance particulière de chacun de ces apports : les importantes différences individuelles chez les personnes qui participent à ce processus et les différences dans les conditions et les environnements dans lesquels ce processus est vécu.

La PCE peut contribuer à plusieurs égards au développement de la personne. Premièrement, cette dernière acquiert une capacité de prise de conscience critique. Elle progresse dans sa capacité de prendre un recul critique par rapport à sa propre socialisation afin d'examiner, de circonscrire et d'apprécier les limites de ses valeurs et de ses constellations de croyances en rapport avec elle-même, ses groupes d'appartenance, sa communauté, la société et l'environnement. Elle est aussi beaucoup plus capable de porter un regard critique sur les informations qu'elle reçoit de diverses sources. En faisant un effort de décentration et de « désocialisation », elle se départit des conditionnements qui font obstacle à l'épanouissement et à l'engagement social. En prenant appui sur ces nouvelles prises de conscience, elle peut passer d'une conscience intransitive ou semi-transitive à une conscience transitive ou critique.

Deuxièmement, elle devient plus consciente des rapports de force ou des relations de pouvoir. Elle comprend « que la société et l'histoire sont créées par des forces et des intérêts concurrents, que c'est l'action humaine qui construit la société, que la société n'est pas un produit achevé et qu'elle peut être transformée ». (Shor (1992, p. 129, traduction libre))

Troisièmement, la PCE contribue grandement au développement du sentiment d'autonomie et de la capacité d'autodétermination. Progressivement plus capable de prendre des décisions et de faire des choix plus éclairés - après avoir participé à l'étude d'une pluralité de perspectives et d'options, formulé des intentions de comportement claires, élaboré des plans d'action ou des projets et les avoir exécutés - la personne renforce sa confiance en ses moyens, de même que son sentiment d'être plus en mesure de réfléchir et d'agir.

Quatrièmement, la personne est plus en mesure d'organiser elle-même sa participation aux processus de transformation visant à mettre en pratique ses capacités de pensée critique et d'action coopérative. Elle est plus capable d'engagement parce qu'elle connaît des individus et des groupes qui constituent des modèles d'engagement personnel et social.

Cinquièmement, la PCE peut contribuer au développement d'une éthique de la responsabilité sociale. Grâce à sa participation au processus de conscientisation, la personne devient progressivement plus capable de définir non seulement ses responsabilités envers elle-même, mais aussi ses responsabilités envers les autres individus, les groupes sociaux et l'environnement naturel. Elle est appelée à assumer ses responsabilités non seulement à l'égard de ses actes passés et de leurs conséquences, mais encore à l'égard de ses « actes futurs affectant des êtres vulnérables qui se trouvent dans [sa] sphère d'influence, soit qu'ils aient besoin de [son] aide ou qu'ils soient menacés par [ses] actions ». (Métayer (1997))

Finale, la personne qui participe au processus de conscientisation critique et d'engagement peut donner davantage de sens à sa vie ou prendre conscience de sa responsabilité à l'égard du sens à donner à sa vie. Elle est alors beaucoup plus en mesure de comprendre les phénomènes qui contribuent à l'aliénation personnelle (anomie, dépersonnalisation) et à l'aliénation sociale (marginalisation ou exclusion) et elle est plus à même de leur faire face. Dans le cas de la personne consciente de faire partie d'une minorité marginalisée, le fait d'être engagée avec d'autres peut atténuer le sentiment d'aliénation produit par l'isolement dans la solitude et donner à la vie un sens qui dépasse les intérêts plus strictement individuels.

Bref, la PCE peut fort bien contribuer à la formation de personnes plus capables d'exercer leur pensée critique et plus aptes à assumer de façon autonome, responsable et solidaire leur rôle de citoyennes et de citoyens dans la construction d'une société démocratique et juste. Il est permis de postuler que, plus une société est constituée de citoyennes et de citoyens engagés dans un processus de conscientisation critique et d'engagement responsable à l'égard de soi et d'autrui, plus les projets de la société seront élaborés en fonction d'une compréhension approfondie des enjeux et plus ils pourront répondre aux besoins fondamentaux de l'ensemble de la population.

Ces transformations personnelles constituent en elles-mêmes des contributions à la société en ce sens qu'une société ne peut que s'enrichir par la présence d'êtres humains qui participent au processus que met en branle la PCE. Il est à espérer que plus on éduquera à la citoyenneté dans cette perspective, plus on trouvera dans la société une proportion importante de personnes capables d'un agir fondé sur les principes d'une éthique de la responsabilité prospective sur les plans social et environnemental, interpersonnel et intrapersonnel. Chez ces personnes, la responsabilité individuelle et collective refléterait plus de solidarité à l'égard des générations actuelles et futures. Ainsi, il serait davantage possible de construire le projet de société qui constitue l'utopie de cette démarche pédagogique.

Limites et risques de la PCE

Sans prétendre à l'exhaustivité des limites précisées, examinons brièvement les principales limites de la PCE sur le plan de l'apprentissage et de l'enseignement.

Des concepts englobants, problématiques et le risque d'effets pervers. Il convient de rappeler que le sens du concept large d'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire ne fait pas l'unanimité chez les spécialistes. À notre

avis, cette perspective holistique ancrée dans le local et ouverte sur l'universel constitue tout à la fois sa force et sa limite tant sur le plan conceptuel que dans sa mise en application, depuis l'éducation préscolaire jusqu'à la formation universitaire des enseignantes et des enseignants.

La difficulté consiste alors à savoir comment organiser et intégrer l'ensemble de savoirs qui proviennent de diverses disciplines, de façon à ce qu'ils deviennent significatifs pour les apprenantes et les apprenants et puissent nourrir le questionnement critique de leurs représentations et de leurs croyances originelles. Disons avec Hénare (1997) que la question de la méthode se trouve ainsi posée et que le défi pédagogique consiste à éviter que ces nouveaux savoirs s'accumulent en parallèle avec les savoirs initiaux, créant une accumulation non critique d'informations, que Freire appelle la conscience semi-transitive.

Il est permis d'énoncer comme hypothèse que, si le processus de conscientisation n'a pas mené à la conscience transitive critique, il y a risque de développer des effets pervers non voulus qui sont contraires aux objectifs visés. Par exemple, il y a risque de maintenir ou de renforcer des préjugés et de propager des images simplistes des phénomènes, comme la folklorisation des cultures.

Le défi pédagogique est encore ici d'entamer avec les apprenantes et les apprenants l'analyse critique de tels risques et de chercher ensemble des moyens propres à prévenir leur actualisation.

Lien fragile entre la conscientisation et l'engagement social, risque d'incohérence. Premièrement, les buts visés par la PCE ne sont pas atteignables entièrement. Nous l'avons vu, ils constituent l'utopie qui guide le long cheminement de la conscientisation et de l'engagement. Deuxièmement, bien que la conscientisation critique soit intimement liée à l'engagement, elle ne mène pas automatiquement à l'engagement cohérent visant la transformation sociale (Kumashiro (2000)). Les obstacles, tant extérieurs qu'intérieurs, qui émergent dans le processus de conscientisation et d'engagement font en sorte que les gens agissent dans certaines circonstances en contradiction avec les valeurs auxquelles ils adhèrent. En effet, les réactions au processus de conscientisation peuvent être multiples selon les personnes et les contextes. Dans certains cas, des personnes conscientes de problèmes sociaux se limitent, par choix de vie, à continuer dans la voie de la remise en question de la société sans s'engager dans l'action visant à la changer. Parfois, une conscience aiguë de l'ampleur et de la globalité des problèmes peut résulter en un sentiment de culpabilité paralysante ou conduire à un pénible sentiment d'impuissance. D'autres personnes s'engageront dans l'action avec l'intention d'agir en fonction des valeurs éthiques, mais elles rencontreront des obstacles qui les feront agir, inconsciemment, de façon incohérente.

Le défi pédagogique est encore d'inviter au débat sur la complexité de la nature humaine de sorte à éviter de tomber dans la simplification et dans l'illusion qu'il suffit de partager certaines valeurs, de se fixer comme objectif de vivre selon elles pour que la résolution se traduise en un agir cohérent.

Soulignons qu'aux limites mentionnées s'ajoute le manque de modèles cohérents sur le plan social. Toutes les sociétés démocratiques prônent les valeurs démocratiques, mais elles ne les respectent pas nécessairement aux différents paliers

de l'organisation sociale. Qu'on pense à tous les problèmes sociaux qui nous accablent en ce moment. Ce décalage entre le discours et la réalité sociale n'est pas sans créer des problèmes à cette pédagogie qui a besoin de modèles cohérents pour inspirer le cheminement vers l'atteinte des objectifs.

Cette question reste ouverte à la réflexion tout comme celle de savoir comment motiver les apprenantes et les apprenants à s'engager dans une démarche personnelle et collective qui, en plus des grandes exigences qu'elle comporte, fait que l'on ignore ses possibilités sociales de succès. À l'instar de Freire et de Shor, nous postulons que le fait d'amorcer le processus de conscientisation critique à partir de leur vécu peut constituer un facteur non négligeable de motivation à l'engagement. Cet effet se verrait renforcé par la mise en pratique, entre autres, de stratégies de résolution de problèmes sur le terrain, de valorisation des actions de solidarité entamées par la communauté de même que par le contact avec des figures de proue qui, à travers les siècles, ont mené des luttes afin d'humaniser la société. L'ouverture à cette même réalité partout dans le monde viendrait éclairer l'éveil d'une conscience planétaire et renforcer du même coup le sens de la responsabilité.

Risque de dogmatisme dans la promotion des valeurs. La démarche de promotion des valeurs de la PCE risque fort de créer un certain dogmatisme chez l'éducatrice ou l'éducateur animé par ses valeurs et par le sentiment d'urgence devant la situation actuelle. Ce risque se situe tant sur le plan du regard critique qu'on invite à porter sur la réalité que sur la forme d'engagement social à privilégier.

Le défi revient, d'une part, à demeurer vigilant à l'endroit de ce risque et, d'autre part, à orienter la réflexion critique vers la compréhension du phénomène du dogmatisme et des façons de le prévenir.

Difficulté d'observer et d'apprécier le degré de conscientisation et d'engagement social chez l'apprenant et l'apprenante. Finalement, il convient de mettre en lumière une limite liée à l'évaluation des apprentissages. Étant donné la nature du phénomène de conscientisation centré sur le processus intérieur et autonome de chaque individu, il est difficile d'observer et d'apprécier son degré de conscientisation ou de déterminer comment et à quel point il est touché par ses apprentissages (Kumashiro (2000)). Dans ce contexte, l'éducatrice ou l'éducateur doit œuvrer dans le travail de conscientisation sans connaître précisément les transformations qui se sont produites dans ses constellations de croyances, d'attitudes et de valeurs.

Pour ce qui est du processus d'engagement, malgré le fait qu'il soit plus facilement observable que le degré de conscientisation lui-même, l'éducateur ou l'éducatrice sera souvent incapable de déterminer s'il y a engagement dans l'action ou de préciser la forme de cet engagement, parce que, lorsque la conscientisation débouche sur l'engagement social, celui-ci peut se manifester de nombreuses façons et à des degrés divers.

Le défi pédagogique consiste alors à ne pas recourir aux pratiques évaluatives traditionnelles. Il s'agira plutôt d'accorder aux apprenantes et aux apprenants la responsabilité d'autoévaluer leur cheminement de conscientisation et d'engagement tout en les invitant à partager cette analyse avec l'éducatrice ou l'éducateur de façon à réaliser une coévaluation.

En guise de conclusion

Paix, liberté, justice sociale, autonomie, coopération, respect de l'environnement, responsabilité sociale, démocratie. Le discours de l'éducation est aujourd'hui porteur de ces valeurs fondamentales pour l'actualisation ou l'épanouissement personnel de tous les êtres humains et la construction d'une société de paix et de justice. Mais ce discours signifie-t-il pour autant que chacun et chacune en tant que citoyen et citoyenne responsable a amorcé consciemment un processus personnel susceptible de lui permettre de se comporter et de s'engager socialement et solidairement en fonction de ces valeurs, de ces idéaux?

Considérés dans leur ensemble, ces idéaux, de par leur définition, constituent un rêve, une utopie, que l'être humain ne peut réaliser entièrement. À quoi donc, alors, sert cette utopie? Disons avec Eduardo Galeano (1993) qu'elle sert à avancer. En ce qui concerne le sujet du présent article, nous estimons que l'utopie permet de croire qu'un monde meilleur est possible et de motiver tout en guidant une démarche personnelle de conscientisation critique et d'engagement avec ce projet à construire.

Des spécialistes qui analysent la situation actuelle sur notre planète estiment que maints facteurs chez la personne, dans les relations interpersonnelles et dans les rapports sociaux, font obstacle au cheminement vers ces idéaux. Si nous ne remettons pas en question nos systèmes de croyances (théories implicites) afin de mieux connaître les facteurs qui influencent, soit positivement, soit négativement, la progression vers ces idéaux, ne risquons-nous pas de voir se vider de leur sens profond des termes tels que paix, liberté, justice sociale, autonomie, coopération, respect de l'environnement, responsabilité sociale et démocratie? Ne risquons-nous pas aussi d'agir de façon irréfléchie ou même inconsciente, et de nuire ainsi à la progression vers ces idéaux?

Nous avons affirmé comme un fondement de la PCE la nécessité qui se fait sentir, aujourd'hui peut-être plus que jamais, de former des personnes épanouies, soucieuses du respect des valeurs démocratiques, capables et désireuses de participer aux forces collectives de changement à l'œuvre dans la société, capables et désireuses d'assumer la responsabilité collective et de faire ainsi l'histoire.

Mais l'école peut-elle ou saura-t-elle appuyer les apprenantes et les apprenants dans leur démarche visant à dégager un sens de ce qu'ils observent et apprennent, et, à travers ce labyrinthe, à se construire une identité personnelle positive, à apprendre à vivre ensemble dans le respect et la reconnaissance mutuelle en tant que Sujets, à assumer leurs responsabilités et à mieux réfléchir à la question fondamentale qui est de découvrir le sens à donner à sa vie personnelle et à la vie collective?

Institution sociale, l'école peut, malgré ses limites, apporter une contribution significative à la formation de personnes autonomes et responsables, capables de joindre les rangs des forces vives de la transformation sociale.

Le défi de l'éducation formelle demeure celui de transformer les pratiques éducatives pour qu'elles contribuent au cheminement vers l'atteinte des buts visés. Pour y parvenir, il faudra que les membres du personnel de l'école soient formés en

conséquence. Mais, comment former des professionnels de l'éducation qui participeront et contribueront à l'activité de la conscientisation et de l'engagement? C'est là un défi considérable puisqu'il s'agit ni plus ni moins que d'en faire des agents de changement dans les écoles.

Ce projet soulève le problème de la formation initiale dans les facultés d'éducation. Si nous prétendons qu'il est nécessaire que les enseignantes et les enseignants deviennent des agents de changement, les facultés d'éducation doivent, elles aussi, transformer leurs missions et leurs pratiques éducatives. C'est le défi qu'a voulu relever la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton par sa mission, sa philosophie de la pédagogie actualisante et la transformation de ses programmes.

Dans le présent article, nous avons postulé qu'une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement peut contribuer aussi bien au développement intégral de la personne qu'à la construction d'une société de paix, de liberté, de solidarité et de justice sociale. Nous avons présenté des arguments qui justifient la nécessité d'adopter une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement, nous avons décrit les caractéristiques propres à favoriser l'atteinte de ces objectifs, puis défini les limites et les défis importants que comporte cette pédagogie. Nous ne prétendons pas avoir donné des réponses à toutes les questions ou avoir traité de façon exhaustive des processus de conscientisation critique et d'engagement.

Notre souhait est que les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement accueillent le présent article comme une invitation à poursuivre de façon créative et personnelle, avec leurs camarades et avec leurs professeures et professeurs, leur propre démarche de conscientisation et d'engagement, car, comme le dit le poète Antonio Machado (1988), « *Caminante no hay camino, se hace camino al andar* », « Oh, toi qui marches, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant ».

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, Martine (1997). Éducation à l'altérité. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII(1), 1997, pp. 123-132.

Allard, Réal (2002). Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholangagier. In *Francophonies d'Amérique*, Vol. 13, 2002, pp. 7-29.

Allard, Réal, Landry, Rodrigue (1998). French in New Brunswick. In *Language in Canada*, sous la direction de John Edwards. Cambridge : Cambridge University Press, 1998, pp. 202-225.

- Allard, Réal, Landry, Rodrigue (1987). Étude des croyances envers la vitalité ethnolinguistique et le comportement langagier des francophones en milieu minoritaire. In *Demain la francophonie en milieu minoritaire*, sous la direction de Raymond Théberge et Jean Lafontant. Winnipeg : Collège universitaire de Saint-Boniface, 1987, pp. 14-41.
- Audigier, François (2001). Éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire : le cas de la formation initiale et continue du personnel enseignant. In *Rencontre des Chaires UNESCO en éducation, Projet des Universités de l'est du Canada*, Montréal, 2001.
- Berthelot, Jocelyn (1994). *Une école de son temps*. Québec : Ed. Saint-Martin, 1994, 286 p.
- Chomsky, Noam (1986). The manufacture of consent. In *The Chomsky reader*, sous la direction de J. Peck. New York : Pantheon Books, 1986, pp. 121-136.
- Cortina, Adela (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid : Anaya, 1994, 150 p.
- De Villers, Marie Éva (1997). *Multi-dictionnaire des difficultés de la langue française*. Montréal : Éditions Québec/Amérique, 1997.
- Durozoi, Gérard, Roussel, André (1997). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Nathan, 1997, 367 p.
- Ferrer, Catalina (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire dans la formation des enseignantes et des enseignants. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII (1), 1997, pp. 17-48.
- Ferrer, Catalina, Gamble, Joan, Leblanc-Rainville, Simone (1997). *L'éducation aux droits de la personne*. Halifax : Fondation d'éducation des provinces Atlantiques, 1997, 218 p.
- Ferrer, Catalina, Leblanc-Rainville, Simone (1988). Un guide pédagogique pour la création de nouveaux rapports femmes-hommes et son évaluation. In *Recherches féministes*, Vol. 1 (1), 1988, pp. 79-92.
- Ferrer, Catalina, Leblanc-Rainville, Simone (1991). Une expérience à l'égalité en Acadie. In *Éducation et francophonie*, Vol. XIX (3), 1991, pp. 50-55, Québec : ACELF.
- Ferrer, Catalina, Vergara, Pablo (1998). *Recueil de citations, de poèmes, de proverbes*. Moncton : Université de Moncton, 1998, 249 p.
- Freinet, Célestin (1977). *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspero, 1977, 182 p.
- Freire, Paulo (1985). Paulo Freire en Buenos Aires. In *Entretien*, sous la direction de CEAAL. Santiago de Chile : CEAAL, 1985.
- Freire, Paulo (1980). *Pédagogie des opprimés*. Suivi de *Conscientisation et révolution*. Paris : Maspero, 1980.

- Freire, Paulo (1973). *Education for critical consciousness*. New York : Seabury, 1973.
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México : Siglo XXI, 1969.
- Fromm, Erich (1978). *Avoir ou être? Un choix dont dépend l'avenir de l'homme*. Paris : Laffont, 1978, 243 p.
- Fromm, Erich (1941). *La peur de la liberté*. Paris : Buchet-Chastel, 1941.
- Galeano, Eduardo (1993). *Las palabras andantes*. Madrid : Siglo XXI, 1993, 316 p.
- Gamble, Joan (2002). Pour une pédagogie de la coopération. In *Éducation et francophonie*, Numéro thématique : *La pédagogie actualisante*, Volume XXX, No 2, automne 2002, Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/07-gamble.html>
- Gandhi, Mahatma (1996). Gandhi Mahatma. In *Rapport de la Commission mondiale pour la culture et le développement*, UNESCO, Paris : Éditions UNESCO, 1996.
- Greig, Sue, Pike, Graham, Selby, David (1987). *Earthrights, education as if the planet really mattered*. Londres : Kogan Page, 1987, 88 p.
- Hénaire, Jean (1997). L'éducation dans une perspective planétaire : l'épreuve du réel. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII(1), 1997, pp. 49-60.
- Jacquard, Albert (1995). *J'accuse l'économie triomphante*. Paris : Calmann-Lévy, 1995, 167 p.
- Kumashiro, Kevin K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. In *Review of Educational Research*, Vol. 70(1), 2000, pp. 25-53.
- Landry, Rodrigue (1995). Le présent et l'avenir des nouvelles générations d'apprenants dans nos écoles françaises. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXII, (No spécial), 1995, Québec : ACELF, pp. 13-24.
- Landry, Rodrigue, Allard, Réal (1994). Profil sociolinguistique des Acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick. In *Études canadiennes/Canadian Studies*, Vol. 37, 1994, pp. 211-236.
- Landry, Rodrigue, Allard, Réal (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, sous la direction de Joseph-Yvon Thériault. Moncton, NB : Éditions d'Acadie, 1999, pp. 403-433.
- Leblanc-Rainville, Simone, Ferrer, Catalina (1984). *Vers un nouveau paradigme*. Fredericton : AEEFNB, 1984, 397 p.
- Machado, Antonio (1988). *Poesías completas*. Madrid : Espasa Calpe, 1988, 474 p.

- Magendzo, Abraham (1997). La reconnaissance de l'autre, condition essentielle de la citoyenneté moderne et de l'éducation aux droits humains. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII(1), 1997, pp. 133-143.
- Magendzo, Abraham, Donoso, Patricio, Rodas, M. Teresa (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago de Chile : Editorial Universitaria, 1997, 143 p.
- Magendzo, Abraham (1986). *Curriculum y cultura en América latina*. Santiago de Chile : PIIE, 209 p.
- Mandela, Nelson (1994). *A long walk to freedom*. New York : Time Inc, 1994.
- Matsuura, Koïchiro (2000). *Les clés du XXI^e siècle*. Paris : UNESCO, 2000, 515 p.
- Maturana, Humberto (1991). *La democracia es una obra de arte*. Colombia : Magisterio, 1991, 85 p.
- Mayor, Federico (2000). *Lettres aux générations futures*. Paris : UNESCO, 2000. (En ligne)
- Mayor, Federico (1993). Discours d'ouverture. In *Congrès international de l'UNESCO sur l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie*. UNESCO : Montréal, 1993.
- Mattelart, Armand, Palmer, M. (1992). Sous la pression publicitaire. In *Le monde diplomatique, Manière de voir*, 1992, pp. 14,81.
- Métayer, Michel (1997). *La philosophie éthique : Enjeux et débats actuels*. Saint Laurent, QC : Éditions du renouveau pédagogique inc, 1997, 426 p.
- Miguel, Roberto (1997). L'éducation au dialogue : éducation pour la paix. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII(1), 1997, pp. 101-112.
- Misgeld, Dieter (1997). L'éducation mondiale dans une perspective locale. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII(1), 1997, pp. 61-76.
- Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil, 2000, 130 p.
- Morin, Edgar (1999). *La tête bien faite*. Paris : Seuil, 1999, 154 p.
- Osorio, Jorge (1999). Educación ciudadana y escuelas para la democracia. In *Seminario en educación para la democracia*. Santiago de Chile : Ministerio de la educación, 1999.

- Osorio, Jorge (1995). La educación para los derechos humanos, su transversalidad e incorporación en los proyectos educativos. In *La Piragua*, No 11, Santiago de Chile, 1995.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Pour une vision moins naïve et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté*.
En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_24.html
- Petrella, Ricardo (1997). *Le bien commun. Éloge de la solidarité*. Lausanne : Éd. Page deux, 1997.
- Reich, Wilhelm (1972). *Écoute petit homme*. Paris : Payot, 1972, 153 p.
- Saramago, José (2000). Entrevue. In *El Pais*, Madrid, juin 2000. (En ligne)
- Schumacher, E.F (1998). In *La fuerza del arco iris : movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*, sous la direction de Jorge Osorio et Luis Weinstein. Santiago de Chile : CEAAL, 1998, p. 43.
- Shor, Ira (1992). *Empowering education : Critical teaching for social change*. Chicago : University of Chicago Press, 1992, 286 p.
- Sioui, Georges (1989). *Pour une auto-histoire amérindienne*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Snyders, Georges (1975). *Pédagogie progressiste*. Paris : PUF, 1975, 272 p.
- Snyders, Georges (1973). *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris : PUF, 1973, 378 p.
- Touraine, Alain (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris : Fangard, 1997.
- Universalis (1980). *Encyclopaedia Universalis*. (Vol. 6). Paris : Encyclopaedia Universalis France, 1980.
- Vera, Rodrigo (1987). *El pensamiento aprisionado*. Santiago de Chile : Ediciones/PIIE, 1987, 65 p.

Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société :

plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie

Hélène GRAVEL, Ph.D.

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

Raymond VIENNEAU, Ph.D.

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

La pédagogie actualisante se définit comme un processus dynamique de socialisation-autonomisation visant le développement et l'actualisation du potentiel de l'élève et de l'enseignant ou de l'enseignante. Le présent article présente le volet de la participation et de l'autonomie qui constitue l'un des huit volets complémentaires de la pédagogie actualisante, les sept autres volets étant ceux de l'unicité, l'accueil et l'appartenance, la conscientisation et l'engagement, la maîtrise et le dépassement de soi, la coopération, l'inclusion et la dimension intégrative et réflexive. Après avoir établi les fondements pédagogiques et psychologiques de la participation et avoir défini le concept d'autonomie dans ses dimensions affective, cognitive et sociale, les auteurs décrivent les conditions de mise en place d'une pédagogie fondée sur la participation et l'autonomie ainsi que les obstacles qui peuvent être rencontrés tout au long de ce processus. La concrétisation d'une pédagogie fondée sur l'autonomie et sur la participation implique des conditions facilitantes dont les principaux axes sont

l'engagement, la relation éducative et l'intention pédagogique. Dans la dernière partie de l'article, les auteurs présentent un modèle de participation-autonomie qui sous-tend un processus d'humanisation nécessitant un concert de complicités nécessaires, une intention pédagogique constante et l'acceptation que l'éducation se fait avec les autres et surtout à travers dans la rencontre à l'autre.

ABSTRACT

At the Crossroads of Self-Actualization and the Humanization of Society : The Importance of the Pedagogy of Participation and Autonomy

The Pedagogy of Actualization is defined as a dynamic process of socialisation-autonomization aiming at developing and actualizing both student and teacher potential. This article presents the participation and autonomy component, one of the eight complementary components of the Pedagogy of Actualization. The seven others are uniqueness, introduction and belonging, conscience awakening and engagement, mastery and surpassing oneself, co-operation, inclusion and integrative and reflexive dimensions. After establishing the pedagogical and psychological foundations of participation and defining the concept of autonomy according to its emotional, cognitive and social aspects, the authors describe how to implement a pedagogy based on participation and autonomy, as well as the obstacles which may be encountered during this process. In order to make autonomy and participation-based pedagogy a reality, facilitating conditions are needed, the most important of which are commitment, educative relation and pedagogical intention. In the last part of the article, the authors present a model of participation-autonomy, which underlies a humanization process requiring the unification of necessary complicities, a constant pedagogical intention and acceptance of the idea that education takes place with others, especially through interaction.

RESUMEN

En la encrucijada de la actualización de sí mismo y de la humanización de la sociedad : argumentación en pro de la pedagogía de la participación y de la autonomía

La pedagogía actualizante se define como un proceso dinámico de socialización - autonomización que focaliza el desarrollo y la actualización del potencial del alumno y del maestro o la maestra. El presente artículo aborda el tema de la participación y de la autonomía que constituye un de los ocho aspectos complementarios de la pedagogía actualizante, los otros siete aspectos son los de la unicidad, la acogida y pertenencia, la conscientización y la dimensión integrativa y reflexiva. Después de establecer los fundamentos pedagógicos y psicológicos de la participación y de

haber definido el concepto de autonomía en sus dimensiones afectiva, cognitiva y social, los autores describen las condiciones necesarias para la implantación de una pedagogía fundada en la participación y la autonomía así como los obstáculos que pueden surgir a lo largo de dicho proceso. La concretización de una pedagogía fundada sobre la autonomía y la participación implica condiciones facilitantes cuyos ejes principales son : el compromiso, la relación educativa y la intención pedagógica. En la última parte del artículo, los autores presentan un modelo de participación - autonomía que sostiene un proceso de humanización que requiere una armonización de complicidades necesarias, una intención pedagógica constante y la aceptación de que la educación se hace con los otros y sobre todo a través y en el encuentro con el otro.

Introduction

La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation visant l'actualisation du potentiel humain de chaque apprenant et de chaque apprenant ainsi que des enseignantes et des enseignants engagés dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle comprend huit volets parmi lesquels on retrouve une pédagogie dite de la participation et de l'autonomie. La pédagogie de la participation et de l'autonomie est considérée comme essentielle dans le processus éducatif puisqu'elle amène l'enseignante et l'enseignant à mettre en place les conditions qui permettront à l'élève de prendre une part active à la gestion de la classe ainsi qu'à la gestion de son apprentissage et de celui du groupe-classe (Université de Moncton (1997)).

En plus de viser au développement de l'autonomie personnelle et de l'autonomie du groupe-classe, ce volet de la pédagogie actualisante incite également l'élève à s'engager activement dans le processus métacognitif d'apprendre à apprendre, l'invitant de ce fait à développer son autonomie cognitive. Notons que le volet de la participation et de l'autonomie propose également des avenues intéressantes pour solutionner certains problèmes de démotivation et de désenchantement que l'on observe non seulement chez un bon nombre d'élèves, mais parfois chez les enseignants et les enseignantes.

Le présent article tentera d'illustrer la contribution fondamentale et originale de cet important volet, tout en faisant ressortir ses liens de parenté avec quelques autres volets de la pédagogie actualisante. Après avoir expliqué les concepts de participation et d'autonomie, nous entamerons tout d'abord une réflexion sur la portée réelle d'une pédagogie reposant sur ces concepts. Nous établirons ensuite des liens avec le projet global d'humanisation de notre société et nous identifierons ce qui nous paraît être les conditions nécessaires à l'actualisation de soi en milieu scolaire, but ultime de la pédagogie actualisante. Dans la deuxième section de cet article,

nous présenterons certaines contraintes ou certains obstacles systémiques qui nous semblent faire obstruction à l'implantation d'une véritable pédagogie de la participation et de l'autonomie à l'école, ce qui inclut les risques ou les défis personnels que doivent surmonter les partenaires de la relation éducative. La section suivante sera consacrée à une présentation des trois axes à partir desquels se réalise la pédagogie de la participation et de l'autonomie en milieu scolaire : l'axe de l'engagement, l'axe de la relation éducative et l'axe de l'intention pédagogique. Enfin, avant de conclure, nous proposerons un « modèle de participation-autonomie » visant l'implantation de la pédagogie de la participation et de l'autonomie dans l'un ou l'autre des deux ordres d'enseignement (primaire ou secondaire).

Participation et autonomie : deux concepts à la mode

Que ce soit sous la forme de principes très généraux, tel que celui du développement global et intégral de l'enfant et du jeune, ou sous celle d'objectif de responsabilisation de l'élève quant à ses apprentissages (MENB (1995)), on s'entend généralement sur l'importance d'une participation active de l'élève aux activités d'apprentissage vécues en classe, participation qui devrait contribuer au développement d'une autonomie affective, sociale et cognitive. Toutefois, que signifient concrètement, en termes d'attitudes et de comportements, les objectifs de participation et d'autonomie tant valorisés?

Dira-t-on d'un élève qu'il participe lorsqu'il est attentif à la matière enseignée pendant un cours magistral, lorsqu'il lève la main pour répondre à une question, lorsqu'il exprime son opinion, lorsqu'il exécute les consignes de l'adulte, lorsqu'il prend part activement à une prise de décision collective ou lorsqu'il aide ses pairs dans l'acquisition de connaissances? Existe-t-il une façon de participer qui serait relativement passive et une autre qui serait plus active? Pour quelle raison un élève accepte-t-il de participer à la vie de sa classe : afin de projeter l'image d'un bon élève? pour accumuler des points? pour appartenir au groupe? par obligation? par choix? par intérêt? par plaisir?

Le concept de participation

Le concept de participation est étroitement associé aux méthodes actives en pédagogie. En fait, à part leur critique de l'enseignement traditionnel, les pionnières et les pionniers de l'*éducation nouvelle* ou de l'*école active* (p. ex. Clarapède, Dewey, Freinet, Montessori) n'ont eu en commun que la recherche d'une pédagogie basée sur l'activité propre de l'enfant, sur la spécificité fonctionnelle de ce dernier et sur son intérêt (Gauthier et Tardif (1996)). Dans son ouvrage consacré à l'*éducation nouvelle*, Médiçi (1990) rappelle ce qui suit :

Qu'elles s'appellent Méthode Montessori, Cousinet, Freinet ou de Winnetka, système Dalton ou Decroly, qu'elles s'appliquent à de tout jeunes enfants ou bien qu'elles s'étendent sur toute l'échelle de l'enseignement, qu'elles s'adressent plus particulièrement à l'intelligence ou qu'elles aspirent à former

l'individu dans la totalité de ses fonctions, l'individu seul ou dans ses rapports de collaboration avec les autres, toutes les méthodes nouvelles ont su répondre à une loi fondamentale du jeune âge : elles satisfont ce besoin d'activité qui permet à l'enfant de s'affirmer le long de son devenir et traduit les marques distinctives de sa personnalité. (p. 36)

En plus de répondre à cette loi fondamentale du jeune âge, c'est-à-dire le besoin inné d'activité, la participation des élèves alimente leur disposition affective (p. ex. prise en compte de leurs intérêts). Elle favorise également une meilleure disposition cognitive à l'apprentissage. Piaget (1935) fut le premier à souligner la contribution développementale des méthodes nouvelles en pédagogie. En effet, dans la théorie piagétienne, l'activité, qu'on qualifie d'*expérience logico-mathématique, physique ou empirique*, est retenue comme l'un des quatre facteurs du développement de l'intelligence (Legendre-Bergeron (1980)). Enfin, Raynal et Rieunier (1997) rappellent que le concept originel de méthodes actives s'est récemment élargi pour incorporer les apports de la psychologie cognitive. Par la participation active aux activités d'apprentissage soutenue par un réel engagement cognitif, l'élève est désormais appelé à construire et à intégrer son savoir¹. Les effets positifs reconnus à la participation des élèves sont donc d'ordre socio-affectif, développemental et cognitif.

Maintenant que sont établis les fondements psychologiques et pédagogiques de la participation, il reste à examiner ce concept, à la fois simple dans sa définition première et complexe dans ses implications éducatives. En fait, si la participation correspond essentiellement à l'action de prendre part à quelque chose (Nouveau Petit Robert (1995)), on reconnaîtra qu'en milieu scolaire, elle peut prendre différentes formes, allant par exemple de la simple attention au discours de l'enseignante ou de l'enseignant à un engagement concret de l'apprenante ou de l'apprenant dans la gestion de ses apprentissages. Voici quelques-unes de ces formes de participation :
l'élève exécutant :

l'élève participe activement aux activités d'apprentissage proposées par l'enseignante ou par l'enseignant; dans ce cas, l'apprenante et l'apprenant jouent un rôle actif à l'intérieur du processus d'enseignement-apprentissage, mais ce rôle se limite à accomplir les tâches qu'on lui assigne;

l'élève décideur :

l'élève participe en effectuant des choix, soit à partir d'un certain nombre d'options préalablement identifiées par l'enseignante ou l'enseignant (p. ex. choix d'un renforçateur individuel ou d'une récompense de classe), soit en suggérant lui-même son option préférée (p. ex. choix d'un thème pour une production écrite, choix d'un projet de recherche);

l'élève assistant :

en tant que membre d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants, l'élève participe activement à la gestion du groupe-classe (p. ex. conseil de coopération,

1. Voir l'article de Anne Lowe, consacré à la pédagogie intégrative et réflexive.

assemblées de classe, conseil de classe); dans une telle situation, la participation revêt un caractère essentiellement social;

l'élève gestionnaire :

l'élève participe, en étroite collaboration avec ses pairs et avec l'enseignante ou l'enseignant, à la gestion de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage (p. ex. au choix des objectifs d'apprentissage ou aux objectifs visant le renforcement des contenus d'apprentissage prévus aux programmes d'études; au choix de ses démarches individuelles d'apprentissage; au choix des modalités entourant l'évaluation de ses apprentissages, y compris le développement d'habiletés à s'auto-évaluer). Il va sans dire que cette forme de participation, où l'élève devient l'élève gestionnaire, constitue en soi un objectif à long terme.

La véritable pédagogie de l'autonomie et de la participation ne se limite pas à décrire ou même à qualifier des formes de participation. Elle va beaucoup plus loin. Elle se veut un questionnement continu sur l'intention pédagogique et sur le sens de l'action éducative. En insistant sur la portée réelle de la véritable pédagogie de la participation, vécue non pas comme un ensemble de gestes participatifs, mais comme un engagement total de l'élève et du groupe-classe dans leur processus d'apprentissage, ce volet de la pédagogie actualisante doit déborder de l'école pour embrasser toutes les sphères de la vie de l'enfant et du jeune, contribuant ainsi au développement de citoyennes et de citoyens responsables.

Le concept d'autonomie

La participation de l'élève pourrait être perçue comme un moyen général pour assurer le développement de son autonomie qui, elle, ne constitue rien de moins qu'un projet de vie. En fait, l'autonomie n'est pas de l'ordre des acquis; elle est plutôt un processus dynamique (Holec (1988)) ou, en d'autres termes, un objectif développemental (*developmental task*) à poursuivre impérieusement (Sands et Doll (1996)). Contrairement au concept de participation, le concept d'autonomie a fait l'objet de nombreux écrits. Ceux de langue anglaise, principalement américains, utilisent différents termes pour désigner l'élève autonome ou l'objectif d'autonomisation :

- *autonomous learners et*
- *autonomous learning, empowered student et*
- *student empowerment, self-regulated behavior et*
- *self-determination.*

Autonomie sociale

Le thème de l'autonomie fonctionnelle est particulièrement présent dans le secteur de l'adaptation scolaire où l'expression d'autodétermination, souvent associée aux objectifs des programmes d'enseignement professionnel et aux programmes de transition école-travail pour les élèves présentant des handicaps, désigne la capacité d'agir comme acteur principal de sa vie (*primary causal agent*) et d'effectuer ses choix et ses décisions de vie sans influence indue ou interférence externe (Wehmeyer

(1996)). Wehmeyer poursuit en présentant quatre caractéristiques essentielles aux actions d'une personne autodéterminée :

Une action est dite « auto-déterminée » si elle rencontre les quatre caractéristiques essentielles suivantes : (1) l'individu agit de manière autonome; (2) la régulation des comportements est effectuée par la personne; (3) la personne est psychologiquement en contrôle lorsqu'elle initie ou répond aux événements; et (4) la personne agit de manière à favoriser son actualisation (p. 282, traduction libre).

Concept inhérent à la pédagogie de l'inclusion², l'autodétermination ainsi décrite est un concept qui ne se limite en rien aux élèves qui ont des déficiences intellectuelles ou des troubles d'apprentissage, populations visées par Wehmeyer et ses collègues (p. ex. Wehmeyer et Kelchner (1995)). Renvoyant principalement, mais non exclusivement, au domaine social (p. ex. intégration au marché du travail), l'autodétermination est à la base de la première composante du concept d'autonomie : l'autonomie sociale.

Autonomie affective

Le second concept véhiculé dans la littérature spécialisée (*student empowerment*) réfère à l'idée de la responsabilisation de l'élève et renvoie au domaine affectif. Cette prise de pouvoir de l'élève est loin de se limiter à la sphère affective, d'autant plus que la notion de croyance, concept d'inspiration cognitive, y est étroitement associée. Cependant, étant donné son impact sur l'image de soi, et particulièrement sur la perception de soi en tant qu'apprenante ou apprenant (*academic self-concept*) ainsi que son influence potentielle sur l'attitude de l'élève envers son apprentissage et envers l'école, c'est-à-dire sur son désir d'apprendre et ses attentes de succès, la responsabilisation des élèves nous paraît intervenir essentiellement au niveau affectif ou cognitivo-affectif, pour être plus exact. Ashcroft (1987) définit la responsabilisation (*empowerment*) comme l'établissement graduel d'une croyance ferme en la capacité d'agir de manière efficace dans telle ou telle situation. Selon lui, l'enseignante ou l'enseignant exerce un rôle capital en cultivant une relation de confiance avec ses élèves, confiance qui s'exprime dans sa croyance en la capacité de ses élèves à prendre en charge leur apprentissage scolaire.

En fait, le concept de responsabilisation de l'élève nous paraît étroitement lié à celui du locus de contrôle. Rappelons que le concept de *locus of control*, introduit par Rotter (1966) correspond au lieu où se situe le contrôle. Il désigne la croyance qu'ont les individus dans leur capacité à influencer et à maîtriser ce qui leur arrive d'agréable et de désagréable dans leur vie (Dubois (1987)). Dans le milieu scolaire, le locus de contrôle prend la forme d'une mesure de croyances permettant de distinguer les élèves qui se caractérisent par un locus de contrôle externe, c'est-à-dire par la tendance à attribuer leurs succès et leurs échecs à une source externe à eux-mêmes (p. ex. la chance ou la malchance, la gentillesse ou la méchanceté de

2. Voir l'article de Raymond Vienneau portant sur le volet de l'inclusion.

l'enseignante et de l'enseignant) des élèves affichant un contrôle interne, caractérisés par leur tendance à s'attribuer la source de leurs succès (p. ex. attribuables à leurs efforts) et de leurs échecs (p. ex. causés par un mauvais choix de stratégies, un manque de travail).

Même si l'on reconnaît la difficulté d'accroître la responsabilisation et ultimement l'autonomie des élèves au locus fortement externe, on conviendra de l'importance de faire tous les efforts possibles en vue de développer chez-eux la capacité de s'attribuer la croyance en un locus de contrôle interne. Comme le soulignent Raynal et Rieunier (1997), il semblerait que des pratiques qui encouragent l'autonomie, la prise en charge personnelle et la responsabilité, favorisent le développement de cette capacité. Finalement, notons que ce concept de responsabilisation des élèves permet d'aborder la troisième composante du concept général d'autonomie, l'autonomie cognitive.

Autonomie cognitive

La troisième composante du concept général d'autonomie est la composante cognitive. Celle-ci est très présente dans les diverses définitions du concept d'apprenante et d'apprenant autonomes (*autonomous learners*). Par exemple, selon Mulcahy (1991), l'élément clé qui caractérise l'élève autonome est sa capacité de contrôler lui-même ses ressources et ses activités cognitives et affectives. Palinscar, David, Winn et Stevens (1991) définissent pour leur part l'élève autonome comme celle ou celui qui utilise avec flexibilité trois principaux types de connaissances : la connaissance de stratégies pour effectuer des tâches d'apprentissage spécifiques; la connaissance métacognitive lui permettant d'adapter ces stratégies à la tâche poursuivie; et la connaissance générale du monde qui l'entoure (*real world knowledge*). Le concept d'autonomie, appliqué à l'apprentissage d'une langue, implique trois éléments de base d'après Dickson (1994) : la prise de conscience progressive par l'élève de la nature de son apprentissage; la découverte de techniques d'apprentissage qui lui sont adaptées; et la capacité d'améliorer seul ses compétences linguistiques. Dans un domaine connexe, celui de l'apprentissage de la lecture, Campbell (1994) présente la métacognition, à laquelle Dickson fait allusion, comme la condition fondamentale pour devenir une lectrice et un lecteur autonome.

Aujourd'hui, l'autonomie cognitive est probablement la composante la plus souvent associée au concept général d'autonomie. L'influence sans cesse croissante de la psychologie cognitive dans le monde de l'éducation, et plus particulièrement des théories du traitement de l'information, y est sans aucun doute pour quelque chose. Ces influences sont aussi nombreuses que variées. Nommons, à titre d'exemple :

- l'identification et la prise en compte du style d'apprentissage ou du style cognitif (p. ex. Carbo, Dunn et Dunn (1986);
- les programmes généraux d'entraînement cognitif, tels que la démarche de gestion mentale d'Antoine de la Garanderie (Chic, Jacquet, Mériaux et Verneyre (1991)) et le programme d'enrichissement instrumental de Reuven Fuerrstein (Fuerstein, Land, Hoffman et Miller (1980));

- les programmes visant le développement de stratégies d'apprentissage spécifiques aux disciplines scolaires (p. ex. Pressley (1995));
- les programmes et interventions visant le développement d'habiletés métacognitives (Noël (1997));
- enfin, les interventions aussi nombreuses que variées visant le développement de l'autonomie intellectuelle (p. ex. utilisation d'outils, allant du dictionnaire à Internet en passant par la bibliothèque scolaire).

On définira donc le concept général d'autonomisation comme un processus continu, s'étendant de la naissance à la mort, et qui se traduit par le développement graduel de la capacité de l'individu d'assumer la pleine actualisation de son potentiel humain, tant dans sa dimension intrapersonnelle et interpersonnelle (autonomie affective) que dans sa dimension intellectuelle (autonomie cognitive), sociale et planétaire (autonomie sociale). Le fleuve de l'autonomisation s'alimente donc aux nombreux affluents de la participation, d'une participation vécue comme un engagement total de l'élève et du groupe-classe non seulement envers leur apprentissage scolaire et la gestion de leur classe, mais sur un plan infiniment plus vaste, soit à l'égard de l'humanisation de la société. C'est ce dont nous allons traiter maintenant.

Participation, autonomie et humanisation

Dans le contexte d'un projet éducatif fondé sur la pédagogie actualisante, la participation vise ultimement à amener l'apprenante et l'apprenant à prendre une part active non seulement au bon fonctionnement de la classe, mais surtout au processus d'humanisation qui la ou le relie aux autres. Par processus d'humanisation, on entend ici la démarche consistant à actualiser son potentiel humain, à se réaliser comme personne, à contribuer à l'émancipation de sa culture et de son groupe social et à collaborer à la création d'un monde meilleur. Toutefois, on ne peut s'humaniser seul, car nul n'est une île et l'être humain ne se réalise vraiment que par l'intermédiaire des autres (Savater (1998)).

Devenir une personne à part entière, c'est participer à l'humanisation des autres et découvrir que la condition humaine est un concert de complicités nécessaires et que l'éducation se fait par les autres et à cause des autres. Dans ce sens, l'être humain devient humain en apprenant des autres humains et en se frottant aux réalités du monde (Savater (1998)).

Le paradigme socioculturel dominant, le paradigme industriel (Bertrand et Valois (1992)), véhicule l'idée qu'être autonome signifie avoir le droit de disposer souverainement de soi. Cette prétention à l'autosuffisance est-elle réaliste dans une société qui se voit dans l'obligation d'établir des liens d'interdépendance avec l'extérieur si elle veut s'assurer une qualité de vie acceptable? Le concept d'autonomie prôné par la pédagogie actualisante s'apparente plutôt au concept d'autonomie réciproque développé par Malherbe (1997) selon lequel l'existence d'autrui est une condition de la possibilité d'existence de soi. Dans cette perspective, l'acte éducatif

est intimement lié au processus d'autonomisation qui ne peut se réaliser qu'avec l'apport des autres humains. Rappelons à ce propos que la pédagogie actualisante est également une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement qui éveille la personne de l'élève à son unicité et à son altérité (Université de Moncton, *Vers une pédagogie actualisante* (1997)).

Être humain, c'est avoir la vocation de partager ce que l'on sait, en enseignant aux nouveaux venus dans le groupe ce qu'ils doivent connaître pour être acceptés par leur société (Savater (1998)). En somme, le projet d'éduquer consiste d'une part à reconnaître le caractère unique de chaque personne, et d'autre part à œuvrer activement à l'actualisation du potentiel de chaque être humain. En aucun cas ce projet ne peut correspondre à un point d'arrivée, puisqu'il constitue précisément un projet de vie, une interminable démarche développementale. Ce n'est pas non plus une démarche linéaire, mais plutôt une démarche en spirale.

L'actualisation de soi est un processus de tous les instants. Les trois caractéristiques qui en constituent également les trois conditions préalables permettent d'en saisir tout le dynamisme. La première condition est celle de l'ouverture à l'expérience, attitude qui s'exprime par l'accueil de son propre vécu, de ses émotions et des valeurs qui la constituent. La deuxième condition est la responsabilisation quant à son propre cheminement, chacune et chacun étant le principal artisan de sa vie. La dernière condition est l'engagement concret dans l'action, c'est-à-dire l'actualisation de ses choix et de ses désirs dans des activités concrètes (Morin et Bouchard (1997)).

Dans l'esprit de la pédagogie actualisante, l'attitude d'ouverture de l'apprenant et de l'apprenant se manifeste non seulement dans l'accueil de sa propre expérience, mais aussi dans son ouverture aux autres et au monde en général. Dans le même contexte, la responsabilisation des élèves vis-à-vis de leur formation se manifeste par leur acceptation d'exploiter toutes les ressources mises à leur disposition dans le but de favoriser leur processus de croissance humaine. Enfin, l'action se manifeste par leur engagement concret dans la vie du groupe-classe et dans la vie communautaire.

Cependant, les chemins de l'actualisation comportent des risques : entre autres, celui de s'ouvrir au monde, de remettre en question ses croyances, de changer ou de réorganiser son système de valeurs et, surtout, d'être mis au défi de devenir ce que nous sommes!

Si l'actualisation évoque la lumière du phare se profilant à l'horizon, la participation et l'autonomisation sont parmi les vagues qui permettent de nous en rapprocher. Ceci dit, participation et autonomie sont-elles véritablement les bienvenues à l'école? Jusqu'à quel point l'institution scolaire permet-elle ou encourage-t-elle la prise de pouvoir (*empowerment*) chez les élèves et chez le personnel enseignant? Quels risques personnels l'enseignante et l'enseignant qui accordent une place importante au développement de l'autonomie de leurs élèves doivent-ils assumer? Quels sont les principaux défis que doivent relever les apprenantes et les apprenants en voie d'autonomie? C'est à ces questions que tentera de répondre la prochaine section de cet article.

Obstacles systémiques et risques personnels

Obstacles systémiques

Dans un article éloquemment intitulé *Empowering Teachers, Empowering Children*, Stone (1995) présente trois moyens généraux permettant d'établir les fondations nécessaires à la responsabilisation des élèves, des enseignantes et des enseignants. Il s'agit en l'occurrence du respect à accorder à chaque partenaire, de la valorisation de l'expérience de chacune et de chacun, et de l'accent placé sur le succès et sur les forces des enfants, des jeunes et des adultes qui forment cette communauté d'apprenantes et d'apprenants que constitue chaque école et chaque groupe-classe. Ces fondements sont-ils bien implantés dans notre milieu scolaire?

La participation des élèves et du personnel enseignant a-t-elle bonne presse à l'école? La teneur du discours pédagogique actuel porterait à répondre par l'affirmative. Or, qu'en est-il du pouvoir réel accordé aux enseignantes et aux enseignants? Malheureusement, on est bien obligé de constater que de nombreux obstacles rendent difficiles leur participation, même si cette dernière est en principe très valorisée dans le milieu scolaire.

Suivant l'analyse de Kohn (1993), les nombreuses objections qui s'élèvent pour limiter la participation des élèves peuvent être regroupées sous trois grandes catégories : les barrières structurelles (*structural impediments*), la résistance des enseignantes et des enseignants et la résistance des élèves. Ces deux dernières catégories seront abordées dans la prochaine partie de ce texte sous le titre de *risques personnels*. Arrêtons-nous quelques instants pour examiner ce que nous avons convenu d'appeler les obstacles systémiques à la participation des élèves et que Kohn (1993) désigne sous l'appellation de barrières structurelles, c'est-à-dire les obstacles qui relèvent directement du système scolaire lui-même.

Programmes d'études

Plusieurs intervenantes et intervenants scolaires évoquent la contrainte imposée par les programmes d'études comme une barrière naturelle à la participation des élèves. Cette contrainte interviendrait tout autant en matière de *contenus d'apprentissage*, entièrement prédéterminés par les autorités scolaires provinciales, qu'en matière de *temps* consacré à la poursuite des résultats d'apprentissage, non seulement prédéterminés mais également évalués par ces mêmes autorités. Pour plusieurs, l'évaluation externe constitue une épée de Damoclès suspendue au-dessus de leurs têtes. Il faut aller vite, couvrir la totalité du programme, assurer le maximum de maîtrise chez le maximum d'élèves. Dans un tel contexte, qui a le temps de faire participer les élèves, d'autant plus que tout processus décisionnel nécessite du temps : « si on accordait aux élèves le droit de décider ensemble de leurs activités à l'école, il n'y aurait tout simplement plus de temps pour faire quoi que ce soit d'autre en classe » (traduction libre de Kohn (1993, p. 14)).

Structure organisationnelle

Certains éléments organisationnels peuvent également être perçus et vécus comme des obstacles à l'implantation d'une pédagogie basée sur la participation et visant l'autonomisation des élèves. On pense en particulier à l'horaire qui régit le temps passé à l'école et qui découpe la journée scolaire en « périodes » d'enseignement consacrées à telle ou telle composante du curriculum (p. ex. période de mathématique, période de français, période de sciences humaines). Cette rigidité peut évidemment nuire à l'organisation d'activités d'apprentissage qui intègrent diverses matières ou disciplines scolaires et qui font appel à la participation active des élèves (p. ex. pédagogie de la découverte, méthode du projet).

Structure décisionnelle

Enfin, la dernière contrainte issue du système scolaire concerne l'organisation de type hiérarchique qui, quoi qu'on en dise, continue de prévaloir à tous les échelons du système : la ou le ministre de l'éducation est responsable de..., la direction générale est responsable de..., la direction de l'éducation du district est responsable de..., la direction de l'école est responsable de..., l'enseignante ou l'enseignant est responsable de... Au bout de ce long processus entonnoir, que reste-t-il de responsabilités pour l'élève? Nombreux sont les penseurs en éducation qui se sont interrogés (McNeil (1986)) sur ce paradoxe et qui parleront de contradiction entre une école qui enseigne les bienfaits et le droit à la démocratie, mais où règne une forme plus ou moins prononcée d'autocratie. Dans son article portant sur le pourquoi et le comment de la participation des élèves, Kohn (1993) résume ainsi la situation :

Le directeur d'une école secondaire de Brooklin déclarait plus tôt cette année à un reporter du New York Times que sa position sur la gestion de son école pouvait se résumer dans les termes suivants : ceci est ma maison; j'ai 46 ans; il ne sera pas dit qu'un jeune de 15 ans va me dicter la manière de diriger cette école. Mais même des éducateurs ne souscrivant pas à pareille déclaration autocratique peuvent, dans les faits, se comporter suivant le même principe de base. Ainsi, j'ai rencontré plusieurs enseignantes et enseignants du primaire qui, par exemple, répètent sans cesse à leurs élèves que cette classe est leur classe, mais qui décident de manière unilatérale sur à peu près tout ce qui s'y passe, allant des procédures d'évaluation à la décoration de la salle de classe (p. 10, traduction libre).

Défis personnels

En plus des obstacles découlant de la structure et du fonctionnement du système scolaire, la participation et l'autonomisation des élèves entraînent, chez les deux partenaires de la relation éducative, certains « risques » ou défis personnels que l'on peut regrouper dans les quatre catégories suivantes.

Préconceptions de l'éducation

Le premier défi spécifique de la participation touche plus particulièrement les enseignantes et les enseignants. Il s'agit de la croyance, encore présente aujourd'hui,

que l'éducation est strictement un processus de transmission de connaissances entre une enseignante ou un enseignant qui sait, et des apprenantes et apprenants qui ne savent pas. Ne nous arrive-t-il pas, à l'occasion, de considérer les élèves assis devant nous comme des vases vides qu'il nous incombe de remplir, et de voir notre perception se confirmer lorsque ces élèves, se percevant ignorants et dépendants, attendent passivement le transvasage des connaissances? Ne sont-ils pas pour le moins surpris, parfois même choqués, lorsque nous sollicitons leur collaboration et leur participation active? N'est-il pas alors tentant pour l'adulte de reprendre le contrôle du processus éducatif en leur disant quoi faire et comment le faire?

L'enseignante et l'enseignant qui souhaitent la véritable participation doivent alors prendre le risque de revoir leurs conceptions de l'éducation, de remettre en question leurs façons de faire et de réfléchir au type de rapport qu'elle et il désirent établir avec les apprenantes et les apprenants. L'important étant moins d'accumuler des connaissances factuelles que d'apprendre des autres personnes et d'être transformés par elles, quel serait alors le risque encouru par l'enseignante et l'enseignant de concevoir l'éducation comme un processus progressif d'intégration de savoirs et d'habiletés qui, pour se réaliser, doit nécessairement passer par l'établissement d'une saine relation éducative et par l'engagement actif de l'élève dans sa formation? L'adulte serait alors interpellé dans sa façon d'être en relation, de déléguer, de faire preuve de patience et de tolérer le sentiment d'ambiguïté vécu par l'élève qui se sent démuni et perdu devant les tâches à réaliser!

Peur de l'inconnu

Un deuxième défi de la participation est de surmonter la peur de l'inconnu. Cette peur pourrait se manifester, du côté de l'enseignante ou de l'enseignant qui inviterait l'élève à prendre une plus grande part à la vie de la classe et à sa gestion, par la crainte de perdre le contrôle de sa classe, de devoir faire face à des élèves indisciplinés qui le ou la remettent en question et contestent son pouvoir. Ces comportements jugés inadéquats ne sont peut-être en fait que des manifestations d'inquiétude de la part d'élèves qui doivent assumer de nouvelles responsabilités. Le « risque » que court l'élève en acceptant de nouvelles responsabilités est peut-être finalement celui de se découvrir différent de l'image qu'il avait de lui-même, de se sentir plus critique, plus audacieux, plus énergique et vivant, intrinsèquement motivé à relever de nouveaux défis et prêt à remettre en question ses croyances envers l'école et l'éducation.

Peur d'être jugé

Un troisième défi de la participation est de vaincre la peur d'être jugé. Pour l'apprenante et pour l'apprenant, prendre une part active à leur formation, c'est accepter d'exposer leurs idées et leurs expériences à la perception et au jugement des autres. C'est prendre le risque d'être discrédités et d'être mis à l'écart par le groupe, mais c'est également le beau risque de se différencier et de ressentir un sentiment de compétence dans le fait d'apporter de nouvelles idées à la vie du groupe au lieu de se réfugier dans le silence.

Peur d'être rejeté

Un quatrième défi de la participation est de surmonter la peur du rejet. Pour l'apprenante et pour l'apprenant, le fait de devenir de plus en plus conscients de la réalité extérieure et des enjeux reliés à certaines situations sociales injustes et intolérables (p. ex. enfants de sa classe qui souffrent de la faim) se transforme en risque de s'engager dans cette même réalité et de participer à la construction d'un monde meilleur. C'est aussi le risque de subir la désapprobation de ceux qui ne partagent pas leurs prises de positions.

En somme, les risques de la participation et de l'autonomisation touchent les dimensions affective, cognitive, sociale et spirituelle du développement des apprenantes et des apprenants, mais également des enseignantes et des enseignants. Lorsque nous les vivons avec intensité, la participation et l'autonomie nous engagent à la réflexion et à la remise en question de nos conceptions de l'éducation, de l'apprentissage et de la relation éducative.

Les partenaires de la relation éducative sont invités à prendre part activement à ce questionnement et à s'engager ensemble dans le processus d'humanisation de la société. L'enjeu ultime de la participation et de l'autonomisation n'est rien de moins que la transformation du monde!

Dans le contexte d'un projet global d'humanisation de la société, participer devient non seulement une condition d'actualisation du potentiel humain, mais une réalité inhérente à la condition humaine. C'est dans une triple perspective d'ouverture, de responsabilisation et d'engagement que se concrétise la pédagogie de la participation et de l'autonomie, pédagogie au service de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société. Participer, c'est prendre part à l'humanité des autres et c'est accepter que ces derniers nous « contaminent » de leur humanité (Savater (1998)). Voilà le « risque » que courent les apprenantes et les apprenants ainsi que les enseignantes et les enseignants! Une fois ce risque accepté, quelles sont les conditions qui doivent prévaloir pour favoriser l'actualisation de soi des artisans de ce projet d'humanisation? Quels sont les axes à partir desquels peut se réaliser la pédagogie de la participation et de l'autonomie dans nos écoles?

Pédagogie de la participation et de l'autonomie

La participation et l'autonomie jouent un rôle fondamental à l'intérieur d'un projet de pédagogie actualisante, car elles sont imbriquées l'une dans l'autre aussi intimement que le souffle et la voix : l'une supporte l'autre, comme la voix, portée par le souffle, vibre de toutes ses harmoniques.

Trois axes de la pédagogie de la participation et de l'autonomie

La pédagogie fondée sur la participation et sur l'autonomie se constitue à partir de trois axes principaux qui orientent et donnent un sens à tout le processus éducatif : l'engagement, la relation éducative et l'intention pédagogique visée par l'acte

éducatif. Ces trois axes interpellent directement l'enseignante et l'enseignant dans leur savoir-être.

Axe de l'engagement

Si l'on vous demandait de nommer l'enseignante ou l'enseignant qui vous a le plus marqué pendant vos études primaires ou secondaires, que répondriez-vous? Peut-être est-ce monsieur Robichaud, le professeur d'histoire? Et si l'on vous en demandait la raison, peut-être répondriez-vous que c'est parce qu'il donnait vraiment l'impression d'aimer son métier et d'apprécier les élèves?

L'engagement dans la profession est l'un des témoignages les plus marquants de la part d'une enseignante ou d'un enseignant. L'engagement professionnel ou l'engagement personnel dans la vie communautaire stimule de façon particulière la participation et l'engagement de l'apprenante et de l'apprenant dans leur processus d'actualisation. Cet engagement s'inspire de la soif de connaître, de la passion pour la vie et d'un intérêt profond pour les réalités du monde. Il est aussi la manifestation concrète de l'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant dans son propre processus d'humanisation et le signe tangible que sa vie personnelle et professionnelle a un sens.

Pour parvenir à promouvoir l'autonomie de l'élève, il est essentiel que l'enseignante ou l'enseignant témoigne dans sa façon d'être de sa capacité de gérer sa vie professionnelle, d'établir des relations interpersonnelles de qualité, de reconnaître ses limites et ses forces, de se réaliser dans son travail et de développer son potentiel humain au moyen de son implication personnelle dans son rapport à ses élèves. De plus, l'enseignante ou l'enseignant doit jouer le rôle de modèle, ce qui signifie qu'elle ou qu'il est appelé à devenir une source d'inspiration pour ses élèves et même à grandir à leur contact.

Enfin, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à encourager les apprenantes et les apprenants à s'ouvrir au monde extérieur et à leur enseigner l'importance, dans le processus d'autonomisation, de créer des liens d'interdépendance avec les autres, des liens qui se manifestent dans la coopération, l'engagement, le sentiment d'appartenance et le dépassement de soi.

Axe de la relation éducative

C'est sur l'axe de la relation éducative que se fonde plus particulièrement le concept d'autonomie. L'affirmation « cultive l'autonomie de l'autre et la tienne fleurira par surcroît » montre que l'autonomie est étroitement liée à la notion de réciprocité, car il semble qu'une éducatrice ou un éducateur ne peut cultiver l'autonomie de l'élève s'il n'est lui-même en voie d'autonomisation (Malherbe (1997)).

L'être humain n'est pas devant le monde comme une capsule, un réceptacle, qui s'ouvrirait de temps à autre pour recevoir un contenu venant du monde. Comme le soutiennent les phénoménologues, dont Husserl et Merleau-Ponty, l'être humain est un être-au-monde (Savater (1998)). Il grandit et se réalise par et à travers son rapport au monde. C'est au contact des autres qu'il acquiert les attitudes et les habiletés telles la capacité d'observer, d'explorer, de questionner, d'analyser, de réfléchir et de se

positionner dans son rapport au monde. Dans son rapport avec la personne de l'enseignante ou de l'enseignant, l'élève s'ouvre de façon particulière au monde extérieur et en explore les différentes facettes de façon à pouvoir s'en nourrir et l'enrichir de sa participation.

La pédagogie centrée sur la participation et l'autonomie accordera une importance non seulement aux contenus d'apprentissage (le quoi), mais également aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage (le comment) à partir desquelles se transmettront les connaissances dont le véhicule privilégié demeure la relation éducative. Celle-ci exige des personnes en présence une ouverture, une disponibilité à des éléments propres à chacune de ces relations et qui naissent de l'interaction de la présence de l'une à l'autre (Leahey (1989)).

La pédagogie de la participation et de l'autonomie, ayant comme véhicule la relation éducative, reconnaît la présence de l'autre, sa différence et sa dignité. Cela peut signifier qu'il est important de considérer les élèves non pas comme nous voudrions qu'ils soient, mais comme ils se présentent à nous, avec leur vécu, leur histoire plus ou moins assumée, leurs besoins, leurs forces et leurs limites. Cette présence et cette disponibilité à l'autre ne sont possibles que grâce à un profond et constant travail sur nous-mêmes. Bien plus qu'être en possession d'un savoir et d'un savoir-faire nourris d'un éventail d'activités, reconnaître l'autre dans toute sa dignité, c'est accepter de se mettre à son écoute. Cela implique l'acceptation d'une relation de réciprocité fondée sur le respect, quels que soient le statut et l'âge de l'apprenante ou de l'apprenant.

La première condition pour que puisse se vivre une relation éducative fructueuse entre adulte et enfant ou jeune est la création d'une alliance de travail. L'établissement d'une alliance de travail entre les apprenantes et les apprenants d'une part, et l'enseignante ou l'enseignant d'autre part, commence lorsque les partis regardent dans la même direction. Pour que cette entente puisse se réaliser, l'enseignante ou l'enseignant se met à l'écoute de l'élève afin de mieux cerner la nature de ses besoins en matière d'apprentissages à réaliser. En d'autres mots, la transmission des apprentissages ne peut se réaliser que par le travail combiné de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'apprenante ou de l'apprenant, par la mise en place d'une relation dans laquelle l'élève se sent respecté dans son rythme, considéré, appuyé et encadré. Ces conditions permettent à l'apprenante et à l'apprenant de s'ouvrir à la possibilité d'explorer des potentialités dont ils n'ont pas encore conscience et à celle de prendre part activement à leur propre processus d'humanisation.

La deuxième condition sur laquelle se fonde la relation éducative est la capacité pour l'enseignante et pour l'enseignant de reconnaître et de toucher la dimension saine de l'élève. Il est important de reconnaître l'existence de ce noyau positif, de cette tendance innée à l'actualisation (Saint-Arnaud (1974)) qui cherche à s'exprimer chez tout être humain. Cette conviction humaniste entraîne à son tour la croyance en la possibilité d'établir une réelle relation éducative avec chaque apprenante et apprenant, indépendamment des difficultés vécues par ceux-ci. Ainsi, participer à la relation éducative, c'est accepter d'entendre dans les comportements de résistance, d'inquiétude, d'indiscipline et d'agressivité observés chez l'élève, ce que celui-ci ou

celle-ci tente d'exprimer au monde extérieur. C'est aussi reconnaître et accueillir toute la dimension saine enclavée dans ce trop plein d'émotions et inviter l'élève à mobiliser son énergie dans la réalisation d'un projet personnel et collectif qui lui tiendrait à cœur.

Axe de l'intention pédagogique

L'intention pédagogique est un concept qui prend sa source dans la notion d'intentionnalité et qui rappelle que la conscience est toujours dirigée vers quelque chose, c'est-à-dire qu'elle est constamment en train de donner un sens à ce que vit la personne. Dans le contexte d'une relation pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant qui propose des activités d'apprentissage à ses élèves doit toujours garder en tête la finalité de l'acte éducatif.

L'enseignante et l'enseignant sont appelés à se questionner sur l'intention pédagogique sous-jacente à leurs choix de pratiques éducatives. Par exemple, quelle intention est-ce que je poursuis en proposant aux élèves de ma classe telle ou telle formule de participation? Est-ce que je souhaite réellement voir mes élèves développer leur autonomie au point de pouvoir se passer de moi comme « unique transmetteur d'informations »? Quel est le sens que j'accorde à l'objectif ultime d'actualisation de soi des élèves (est-ce que je me considère moi-même comme une « personne actualisée »)? Enfin, quelle perception ai-je de mon rôle en tant qu'enseignante ou enseignant relativement au projet d'humanisation de la société? Nul enseignant ou nulle enseignante, indépendamment de son expérience, ne peut, selon nous, faire l'économie de ce questionnement traduit en termes d'intentions pédagogiques. Les réponses, même incertaines, incomplètes ou partiellement satisfaisantes, constituent le carburant indispensable au moteur de l'action éducative.

Ainsi, un enseignant du secondaire pourrait, en toute bonne foi, affirmer que ses élèves participent à ses cours magistraux puisqu'ils écoutent attentivement ses explications, posent à l'occasion des questions et répondent à celles qui leur sont posées. Loin de vouloir dénigrer ce niveau de participation, rappelons toutefois que les différentes formes de participation évoquées précédemment peuvent aussi servir à la manifestation de l'intention pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant dans la relation éducative.

Ces formes de participation (exécutant, décideur, assistant, gestionnaire) amènent progressivement l'élève à se positionner et à faire sien son apprentissage et son rythme d'apprentissage. Il va sans dire qu'elles ne peuvent amener ce changement sans l'appui de l'enseignante ou de l'enseignant qui est attentif au degré de développement atteint par les apprenantes et les apprenants et à leurs caractéristiques psychosociales. Ainsi, dans une situation donnée, considérant la nature de l'apprentissage poursuivi et le potentiel de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant pourra opter pour une participation de niveau élève-exécutant; dans une autre, on misera sur une participation s'exprimant par le choix des élèves; dans une autre encore, sur une participation de type assistant, etc.

Enfin, notons que même lorsque l'élève est parvenu à l'étape de gestionnaire, sa participation ne doit pas être interprétée comme signifiant l'effacement de toute

influence adulte. On doit bien convenir d'une différence de rôle fondamentale entre les deux partenaires de la relation éducative qui s'exprime, entre autres, par la nécessité institutionnelle de porter un jugement sur le degré d'atteinte des objectifs poursuivis par les élèves et par l'obligation professionnelle d'exercer un leadership pédagogique (p. ex. interventions de l'enseignante ou de l'enseignant pour assurer un climat propice à l'apprentissage).

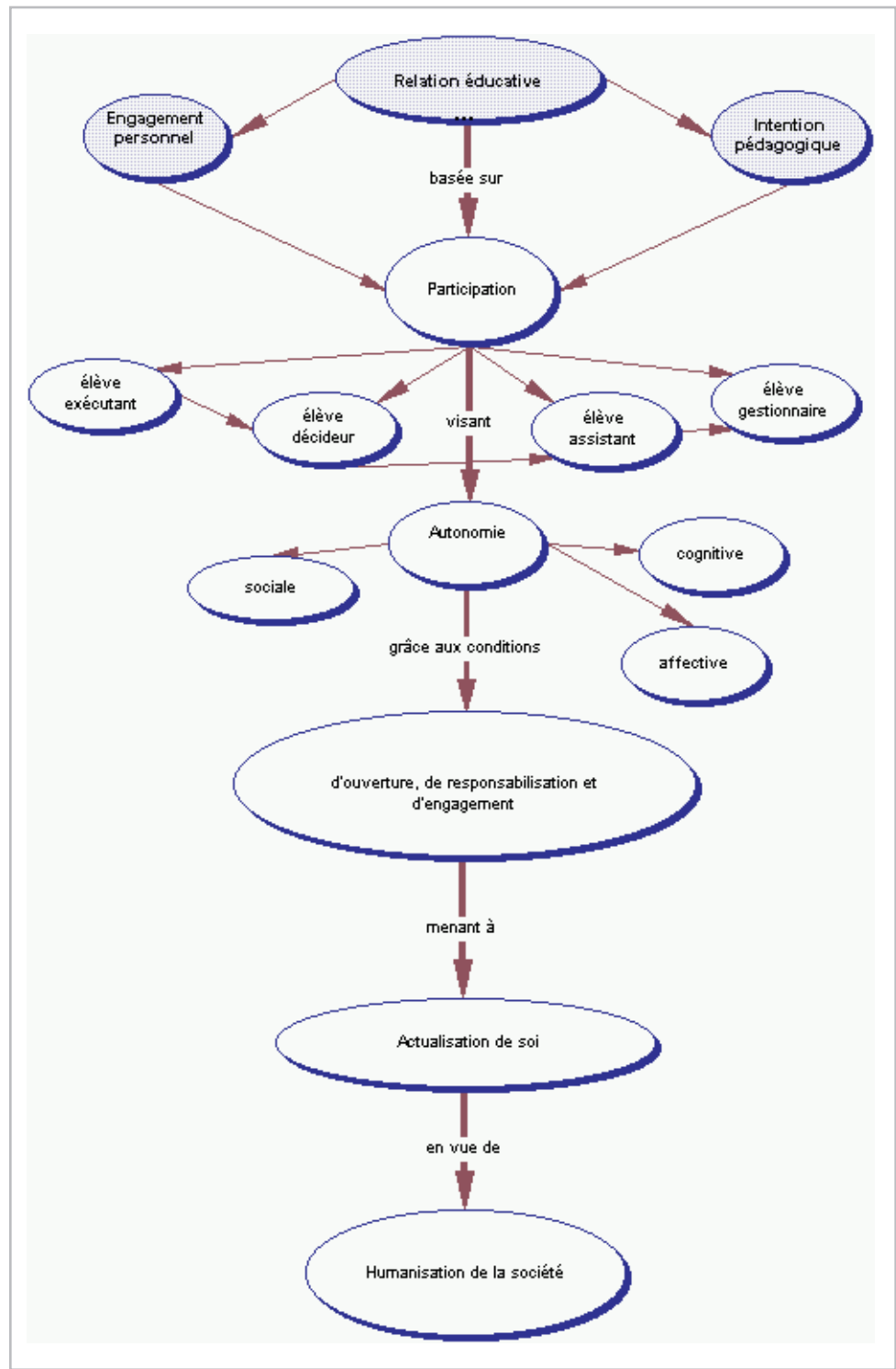
En somme, selon l'esprit de la pédagogie actualisante, le but de l'activité éducative est l'autonomisation de l'apprenante et de l'apprenant. On veut amener l'élève « à penser sur ce qui se pense » (Savater (1998)), à développer ses habiletés, à porter un regard critique sur les idées et sur les valeurs véhiculées, à prendre en charge sa propre destinée, à vivre des expériences qui lui permettent de découvrir qu'en actualisant son potentiel humain il peut se réaliser comme personne, et enfin, à contribuer à son groupe social et à collaborer à la création d'un monde meilleur.

Ainsi, la symbiose entre la relation éducative, l'engagement et l'intention pédagogique favorise chez l'élève l'acquisition d'un sentiment de compétence en tant qu'être humain apte à devenir l'artisan de sa vie. De plus, elle soutient sa motivation à apprendre et à partager le fruit de ses apprentissages et à s'ouvrir au changement avec ses pairs. Enfin, elle contribue au développement de son implication et de son implication au sein de son groupe pour la création d'un monde meilleur. Le tout s'illustre dans le modèle de participation-autonomie, présenté dans la section suivante. Ce modèle pédagogique vise la concrétisation de la pédagogie de la participation et de l'autonomie en milieu scolaire.

Modèle de participation-autonomie

Le modèle illustré à la **Figure 1** constitue en quelque sorte une synthèse du présent article.

Figure 1 - Un modèle-synthèse de la pédagogie de la participation et de l'autonomie



L'élément pivot de ce modèle est l'axe de la relation éducative entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève. Contrairement à Landry et Robichaud (1985) qui, dans leur modèle systémique des composantes du système scolaire, situent l'apprenante et l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage, nous trouvons à la fois plus juste et plus approprié de placer la relation éducative au cœur même de l'action éducative vécue en milieu scolaire. Cette option nous paraît plus juste, car la relation éducative constitue le fondement même du processus éducatif, fondement qui exclut à jamais le recours à un modèle d'école où l'adulte serait totalement absent (aussi bien au sens physique qu'au sens psychologique). Ce choix nous semble également plus approprié, sur le plan pédagogique, puisqu'il rappelle à juste titre le rôle incontournable que l'intervenante et l'intervenant adultes sont appelés à jouer à l'école, surtout à l'intérieur de formules pédagogiques et de stratégies d'enseignement où les élèves exercent le rôle principal (p. ex. pédagogie de la coopération, pédagogie du travail en projet, pédagogie de la découverte). Enfin, ce choix délibéré reflète notre croyance inébranlable exprimée précédemment que « nul homme n'est une île » et que la possibilité d'être humain ne se réalise pleinement que par l'intermédiaire des autres.

L'axe de la relation éducative sert de point d'ancrage à notre modèle de participation-autonomie. Telle que nous la concevons, la pédagogie de la participation et de l'autonomie se concrétise dans un premier temps au moyen de l'utilisation de différentes formes de participation, amenant progressivement l'élève à devenir gestionnaire. Cette dernière forme de participation, représentant le degré ultime de participation en milieu scolaire, favorisera le développement simultané de l'autonomie sociale (p. ex. la capacité d'assumer des responsabilités), l'autonomie affective (p. ex. la capacité de s'auto-renforcer dans sa démarche d'apprentissage) et l'autonomie cognitive (p. ex. la capacité de gérer ses stratégies d'apprentissage). Le développement progressif, mais jamais terminé, de cette autonomie personnelle et collective constitue à la fois les conditions et les caractéristiques du processus d'actualisation de soi, c'est-à-dire l'ouverture, la responsabilisation et l'engagement devant mener à l'humanisation de la société.

Le fait de placer la relation éducative comme point d'ancrage de notre modèle ne diminue en rien la valeur des deux autres axes qui sont, à la fois, liés et complémentaires. En effet, cette relation éducative se nourrit de l'engagement personnel de l'enseignante et de l'enseignant (comment inciter les élèves à participer lorsqu'on n'est pas soi-même un modèle d'implication à l'école et dans sa communauté?) puisque la qualité de cet engagement personnel et professionnel se reflète tout d'abord dans les différentes formules de participation proposées aux élèves. Un engagement de qualité envers son propre développement personnel et professionnel nous semble également être un préalable à l'autonomie (on ne saurait inspirer le développement de l'autonomie chez les élèves lorsqu'on est soi-même à la remorque de tous les préjugés) et, de manière plus générale, un préalable à l'actualisation de soi des apprenantes et des apprenants.

Le troisième et dernier axe, mais non le moindre en importance et en implication éducatives, est celui de l'intention pédagogique. Assurément cet axe est aussi

indispensable qu'il est indissociable de celui de la relation éducative. Il permet en quelque sorte de réaliser la synthèse du « pourquoi » et du « comment » des activités vécues dans la relation éducative. Dans cet axe, on propose aux enseignantes et enseignants une réflexion continue sur la nature et sur l'importance éducative des apprentissages visés et on invite les élèves à devenir attentifs au sens que prennent les événements. En jouant le rôle d'un phare, cet axe suscite à la fois chez les enseignantes et les enseignants une réflexion sur leur pratique et un questionnement sur leurs besoins, devenant ainsi un guide dans le processus d'actualisation.

Conclusion

La participation et l'autonomie sont des clés qui ouvrent la porte de la pédagogie actualisante. Bien que liées à plusieurs autres volets de cette philosophie éducative (p. ex. la pédagogie de la coopération, la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement, la pédagogie intégrative et réflexive), elles apportent une contribution originale en mettant l'accent sur le mouvement de croissance qui est au cœur de l'actualisation de soi.

La pédagogie de la participation et de l'autonomie met en lumière la nécessaire synergie qui doit exister entre les différentes dimensions de l'éducation. En plus d'amener l'enseignante ou l'enseignant à se questionner sur différentes composantes de son savoir-être, elle les invite à nourrir le mouvement entre les différentes composantes du savoir, du savoir-être et du savoir-faire, à s'ouvrir à la réciprocité de la relation éducative et à inviter les autres agents de la relation éducative à vivre une pédagogie de la collaboration.

Références bibliographiques

- Ashcroft, L. (1987). Defusing empowering : The what and the why. In *Language Arts*, Vol. 64 (2), pp. 145-155.
- Bertrand, Y., Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Ottawa (Ontario) : Les Éditions Agence d'Arc.
- Campbell, T.K. (1994). *Becoming autonomous : What research suggests and how autonomy can be facilitated in secondary reading programs*. ERIC Document Reproduction Service ED 379 650.
- Carbo, M., Dunn, R., Dunn, K. (1986). *Teaching Students to Read through their Individual Learning Styles*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Chich, J.-P., Jacquet, M., Mériaux, N., Verneyre, M. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Éditions Retz.

- Dickson, M. (1994). Télévision et autonomie. In *Le français dans le monde*, no 267, pp. 48-51.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes*. Grenoble : PUG.
- Duhon-Haynes, G.M. (1996). *Student empowerment : Definition, implications, and strategies for implementation*. ERIC Document Reproduction Service ED 396 613.
- Fuerstein, R., Land, Y., Hoffman, M.B., Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore (ML) : University Park Press.
- Gauthier, C., Tardif, M. (1996). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon.
- Kohn, A. (1993). Choices for children : Why and how to let students decide. In *Phi Delta Kappan*, Vol. 75 (1), pp. 8-20.
- Landry, R., Robichaud, O. (1985). Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XI (2), pp. 295-317.
- Leahey, J. (1989). *Fondements du lien relationnel. Séminaire de maîtrise*. Notes de cours. Département de counseling et d'orientation. Université Laval. Québec.
- Legendre-Bergeron, M.F. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Chicoutimi (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.
- McNeil, L. (1986). *Contradictions of Control : School Structure and School Knowledge*. New York (NY) : Routledge.
- Malherbe, J.-F. (1997). *L'éthique clinique en situation de pénurie*. Montréal : Fides.
- Médici, A. (1990). *L'éducation nouvelle*. Paris : PUF.
- MENB (1995). *Excellence en éducation : L'école primaire*. Nouveau-Brunswick : Ministère de l'éducation.
- Morin, P.-C., Bouchard, S. (1997). *Introduction aux théories de la personnalité*. Montréal (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mulcahy, R.F. (1991). Developing autonomous learners. In *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 37 (4), pp. 385-397.
- Noël, B. (1997). *La métacognition* (2^e éd.) Bruxelles : DeBoeck Université.
- Nouveau Petit Robert (1995). *Dictionnaire de la langue française*. Montréal : DicoRobert.
- Palinscar, A.S., David, Y.M., Winn, J.A., Stevens, D.D. (1991). Examining the context of strategy instruction. In *Remedial and Special Education*, Vol. 12 (3), pp. 43-53.
- Piaget, J. (1935). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gallimard.

- Pressley, M. (1995). *Cognitive Strategy Instruction that really Improves Children's Academic Performance*, (2nd ed.). Cambridge (MA) : Brookline Books.
- Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In *Psychological Monograph*, Vol. (80), pp. 1-28.
- Saint-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine*. Ottawa (Ontario) : Les Éditions de l'Homme Ltée.
- Sands, D.J., Doll, B. (1996). Fostering self-determination is a developmental task. In *The Journal of Special Education*, Vol. 30(1), pp. 58-76.
- Savater, F. (1998). *Pour l'éducation*. Paris : Payot et Rivages.
- Stone, S. (1995). Empowering teachers, empowering children. In *Childhood Education Annual Theme*, pp. 294-295.
- Université de Moncton (1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. (Disponible au Centre de ressources pédagogiques, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick, E1A 3E9).
- Wehmeyer, M.L. (1996). Student self-report measure of self-determination for students with cognitive disabilities. In *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol. 31 (4), pp. 282-293.
- Wehmeyer, M.L., Kelchner, K. (1995). Measuring the autonomy of adolescents and adults with mental retardation : A self-report form of the autonomous functioning checklist. In *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 18, pp. 3-20.

La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi

Rodrigue LANDRY, Ph.D.

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

Jean-François RICHARD, Ph.D.

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Avec son article classique de 1968, Benjamin Bloom a popularisé l'approche de la pédagogie de la maîtrise des apprentissages. Bien que les éducateurs et les éducatrices acceptent les principes de cette approche éducative, on lui reproche ses origines dites behaviorales et elle est souvent associée exclusivement à une pédagogie par objectifs. Dans cet article, les auteurs visent à démontrer que certains éléments fondamentaux de la pédagogie de la maîtrise prennent une nouvelle pertinence, voire un rôle accru, dans le contexte de la pédagogie actualisante, une approche éducative dont la finalité est l'actualisation du plein potentiel d'apprentissage des élèves.

ABSTRACT

The Pedagogy of Mastery Learning : An Invitation to Self-fulfillment

With his classic 1968 article, Benjamin Bloom popularized the approach of the pedagogy of mastering learning. Although educators accept the principles of this educative approach, it is evaluated less favourably for its so-called behavioural origins and this approach is often associated exclusively with objective-based teaching. In this article, the authors wish to demonstrate that certain basic elements of the Pedagogy of Mastery are taking on a new relevance, even an increased role, in the context of the Pedagogy of Actualization, an educative approach in which the ultimate goal is the actualization of students' full learning potential.

RESUMEN

La pedagogía del control de aprendizajes : una invitación a la superación de sí mismo

En un artículo clásico publicado en 1968, Benjamin Bloom popularizó la llamada pedagogía del control de aprendizajes. Aunque los maestros y maestras aceptan los principios de este enfoque educativo, se le reprochan sus orígenes conductivistas y ha estado frecuentemente asociado exclusivamente a una pedagogía por objetivos. En este artículo, los autores tratan de demostrar que ciertos elementos fundamentales de la pedagogía del control de aprendizajes adquieren una nueva pertinencia, incluso un rol más importante en el contexto de la pedagogía actualizante, enfoque educativo cuya finalidad es la actualización de todo el potencial de aprendizaje de los alumnos.

Introduction

La pédagogie actualisante a pour but de favoriser l'actualisation du potentiel humain de chaque apprenant et de chaque apprenante (Landry (2002a); Vienneau et Ferrer (1999)). Son application exige donc des conditions d'apprentissage susceptibles de promouvoir cette actualisation. Le volet de la pédagogie actualisante dont il est ici question, celui de la pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi, traite de la mise en œuvre de certaines de ces conditions. Cette pédagogie exige des croyances positives à l'égard des capacités des apprenants et des apprenantes. Elle se fonde sur la recherche scientifique (Bloom (1976)) qui démontre que le facteur le plus déterminant des apprentissages futurs n'est pas l'intelligence

ou la motivation, mais le degré de maîtrise des apprentissages préalables aux apprentissages futurs.

Traditionnellement, la pédagogie de la maîtrise a surtout été associée à l'apprentissage des matières scolaires abordées dans un curriculum conçu pour un enseignement de groupe. Le but de cet article est de démontrer la grande pertinence et l'importance de continuer à reconnaître les principes de la pédagogie de la maîtrise même si son application pourra se faire, dans le cadre d'une pédagogie actualisante, dans des contextes mettant davantage l'individu au centre du processus enseignement-apprentissage. La pédagogie actualisante, plus différenciée et individualisée, procède d'abord à une analyse consciente pour discerner les apprentissages les plus pertinents et les plus probants dans l'optique du développement du potentiel humain de chacun des apprenants et des apprenantes. En d'autres mots, elle doit, pour chaque personne, bien choisir les objectifs du curriculum pour lesquels il importe d'atteindre un degré élevé d'apprentissage. Elle doit aussi valoriser une multitude d'approches à l'apprentissage et juger de leur congruence par rapport aux objectifs d'apprentissage.

L'approche pédagogique privilégiée dans notre conception de la pédagogie de la maîtrise est centrée sur l'apprenant ou l'apprenante. La personne apprenante est perçue comme le centre d'un processus enseignement-apprentissage dont la finalité est l'actualisation de son potentiel humain. L'apprentissage se définit comme tout changement, dans l'environnement ou chez la personne, qui contribue à de nouveaux potentiels humains. Il s'agit d'un processus phénoménologique individuel et idiosyncrasique, donc unique à chaque personne (Landry et Robichaud (1985)). Des individus peuvent apprendre seuls, en dyade, en groupe et par une grande variété de types d'interactions avec des personnes et l'environnement, mais un fait demeure : l'apprentissage est vécu et intégré de façon unique par chaque individu-apprenant (voir l'article de Landry (2002b) sur la pédagogie de l'unicité). Bien que la qualité de la relation éducative soit, de toute évidence, primordiale dans la création des conditions optimales d'apprentissage, surtout dans le cadre d'une pédagogie actualisante (Gravel et Vienneau (2002)), cette relation est intermédiaire ou médiatrice (Feurstein (1979)) et non une fin en soi. Si nous acceptons l'idée que l'éducation est téléologique (axée sur une finalité ou des buts) et que cette finalité est l'actualisation du potentiel humain des personnes qui vivent la relation éducative, l'apprentissage comme principal processus de changement dans le potentiel humain devient le point de mire de la relation éducative. Mais on ne peut se centrer sur l'apprentissage dans le vide ou dans l'abstrait, car l'apprentissage s'incarne dans le cadre phénoménologique et idiosyncrasique d'une personne. C'est en ce sens que nous affirmons que l'apprenant ou l'apprenante est le centre du processus enseignement-apprentissage.

La pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage suppose une relation éducative de qualité et la prise en charge, par chaque personne-apprenante, du processus même de l'apprentissage. Mais cette pédagogie ne saurait à elle seule réunir toutes les conditions qui contribuent à l'actualisation du potentiel humain des personnes. Elle est à la fois complémentaire et tributaire de plusieurs autres volets de la

pédagogie actualisante. En d'autres mots, les sept autres volets de la pédagogie actualisante (voir Landry (2002a)) viennent concrétiser, voire justifier, une application judicieuse de la pédagogie de la maîtrise.

La pédagogie de la maîtrise sera favorisée par la **pédagogie de l'unicité** (Landry (2002b)) qui amène l'élève à reconnaître ses particularités et à se responsabiliser dans l'actualisation de son potentiel d'apprentissage. La maîtrise de l'apprentissage sera également facilitée par la **pédagogie de l'accueil et de l'appartenance**. Celle-ci inspire la joie d'apprendre et favorise un sentiment de bien-être et d'appartenance au groupe-classe en créant une véritable communauté d'apprentissage (Michaud (2002)). La pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage est aussi tributaire de la **pédagogie de la participation et de l'autonomie** qui invite les élèves à faire leurs objectifs d'apprentissage tout en participant au choix des moyens requis pour les atteindre. Elle développe les capacités d'auto-évaluation et favorise la prise en charge du processus d'apprentissage par la personne (Gravel et Vienneau (2002)). La **pédagogie de la coopération** (Gamble (2002)) peut également favoriser la maîtrise de l'apprentissage en combinant l'effort collectif et la responsabilité individuelle et en suscitant l'esprit de collaboration qui invite chaque élève au dépassement de soi. Quant à la **pédagogie intégrative et réflexive**, qui met l'accent sur les liens entre les savoirs disciplinaires, elle favorise l'apprentissage expérientiel, amène chaque élève à faire usage de son sens critique et valorise l'apprentissage à tous les niveaux de la taxonomie cognitive, créant ainsi des conditions favorables à un haut niveau de maîtrise des apprentissages (Lowe (2002)).

Pour sa part, la **pédagogie de la conscientisation et de l'engagement** est un volet de la pédagogie actualisante qui, à prime abord, peut paraître faiblement associé à la pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage, mais elle peut jouer un rôle important en amenant l'apprenant ou l'apprenante à reconnaître la raison d'être de ses apprentissages. Cette pédagogie contribue essentiellement à la base émotionnelle et affective de l'apprentissage et développe la conscience critique et le sens de l'engagement. Elle sensibilise l'élève au fait qu'il ou elle est façonné par sa culture et par ses interactions avec les autres; elle l'éveille à son rôle social, l'invite à participer à un projet de société et à la construction d'un monde meilleur tout en cultivant son identité personnelle et sa fierté culturelle. Bref, elle développe chez la personne une conscience transitive ou critique (Ferrer et Allard (2002)). Ce sont là des conditions qui permettent l'émergence du sens de l'engagement et le désir de réaliser pleinement son potentiel humain. Finalement, le volet de la **pédagogie de l'inclusion** (Vienneau (2002)) contribue à la maîtrise de l'apprentissage puisqu'il « reconnaît le droit fondamental de l'élève à l'éducation dans un milieu qui accueille toutes les personnes » et qu'il « favorise l'accès de tous les élèves aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne » (Faculté des sciences de l'éducation (1999, p. 14)).

Nous venons de voir que la pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi (dorénavant appelée la pédagogie de la maîtrise) tire profit d'une mise en œuvre cohérente de tous les volets de la pédagogie actualisante. Mais, il faut reconnaître que la pédagogie de la maîtrise a ses propres caractéristiques et qu'elle

est fondée sur un certain nombre de prémisses et de croyances; elle exige, pour se réaliser, certaines conditions pédagogiques.

Le présent article, qui traite de la pédagogie de la maîtrise, comprend trois parties. La première cherche à mettre en évidence certaines incohérences du système éducatif, voire une véritable hypocrisie systémique qui empêche l'émergence d'une idéologie éducative cohérente et compatible avec une philosophie de la maîtrise de l'apprentissage. Pour illustrer cette incohérence entre le discours et la pratique, nous utilisons des exemples associés surtout à l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire. D'ailleurs, comme nous le verrons, la composante évaluation est centrale à toute mise en œuvre d'une pédagogie de la maîtrise. Dans la deuxième partie, nous explorons certains mythes relatifs à l'apprentissage qu'il faut remettre en question pour favoriser la mise en œuvre d'une pédagogie de la maîtrise. Dans cette section, nous proposons un certain nombre de croyances que le monde de l'éducation doit faire siennes s'il veut appliquer avec succès la pédagogie de la maîtrise. La troisième partie de l'article présente les principaux éléments pédagogiques qui mènent à la maîtrise de l'apprentissage. Bien que la philosophie de la maîtrise de l'apprentissage s'applique à tout système éducatif, nous mettons surtout l'accent sur le système des écoles publiques. Et quand il est question d'apprenants et d'apprenantes, c'est de l'élève que nous parlons.

Quelques incohérences du système scolaire

Nombreux sont les programmes des différents ministères de l'Éducation qui affirment que la mission des écoles publiques est de favoriser le plein épanouissement de chaque personne. De plus, peu de responsables de l'éducation publique se diraient en désaccord avec Albert Jacquard lorsqu'il affirme :

Si la grande affaire de chaque personne est de réaliser en lui un être autonome, celle d'une société humaine est de mettre en place une organisation donnant à chacun les moyens nécessaires pour devenir celui qu'il choisit d'être. (Jacquard (1984, pp. 168-169))

La réalité éducative de nos systèmes scolaires est-elle à la hauteur de l'idéal visé et exprimé dans ces programmes? Il faut admettre, *a priori*, que tout système organisationnel dirigé par des humains est susceptible de ne pas être pleinement cohérent et efficace. Mais se peut-il que plusieurs de nos pratiques éducatives, même les plus répandues, soient en désaccord avec les énoncés de nos programmes et l'idéologie éducative proclamée? En d'autres mots, y aurait-il contradiction entre le discours et la pratique? Comme on le verra dans la prochaine section, la courbe normale guide encore beaucoup de nos croyances et de nos pratiques pédagogiques. Dans le système scolaire actuel, le temps d'apprentissage étant relativement constant pour tous les élèves, ce sont les aptitudes acquises et innées des élèves qui sont largement déterminantes du degré d'apprentissage (Bloom (1976)). Il est naturel de penser que la distribution « normale » des aptitudes humaines et l'apprentissage ont un lien

entre eux. Ce qui est moins acceptable, selon la philosophie de la maîtrise de l'apprentissage, c'est que les conditions scolaires d'apprentissage soient largement les mêmes pour l'ensemble des élèves alors que la distribution des habiletés et des environnements sociaux et familiaux favorisant l'apprentissage est très inégale. Nos systèmes scolaires semblent présumer que des conditions scolaires égales dans un contexte d'inégalités des chances produisent des résultats égalitaires.

Les pratiques d'évaluation encore largement répandues dans les systèmes scolaires illustrent très bien l'incohérence entre les pratiques éducatives en vigueur et la philosophie éducative préconisée dans les programmes scolaires (celle du développement du plein potentiel humain des élèves). En effet, les pratiques d'évaluation sont souvent presque antithétiques à l'émergence de l'apprentissage. Comme le constatent Zessoules et Gardner (1991), il existe encore un grand manque de congruence entre les objectifs des divers apprentissages poursuivis en salle de classe et les stratégies choisies par les enseignants et les enseignantes pour évaluer ces apprentissages. Wolf, LeMahieu et Eresh (1992), tel que Burke (1994) les interprète, ajoutent que le système scolaire a très peu évolué en ce qui a trait aux pratiques évaluatives centrées sur l'amélioration des apprentissages, et ce, malgré le fait qu'en Amérique du Nord, les élèves sont parmi les plus testés au monde. Les propos de DeKetele (1993) résument bien la situation décrite ci-dessus :

« Dites-moi comment vous évaluez et je vous dirai ce que vos élèves ou vos étudiants apprennent réellement [...] et je vous dirai votre conception réelle de l'apprentissage » (DeKetele (1993, p. 15)).

Les pratiques d'évaluation peuvent se centrer sur différentes facettes de l'apprentissage (p. ex. les contenus, les activités, les réseaux conceptuels, les objectifs spécifiques) et ces pratiques peuvent avoir des effets différents sur la « rétention », l'intégration et le transfert des apprentissages (DeKetele (1993)). À ce sujet, Tardif (1993) soutient que dans le paradigme constructiviste de l'apprentissage « seules les tâches complètes, complexes et signifiantes pour l'élève peuvent constituer une situation valide d'évaluation sur le plan cognitif » (p. 28). En d'autres mots, l'évaluation doit être authentique. Cependant, nous ne désirons pas nous arrêter sur l'objet de l'évaluation ou sur son authenticité, mais sur sa raison d'être ou sur les buts qu'elle poursuit. Nous discutons ci-dessous assez longuement du rôle catalyseur et essentiel que joue l'évaluation dans la pédagogie de la maîtrise.

Dans un système éducatif centré sur l'apprenant et son apprentissage, l'évaluation ne peut avoir qu'un seul but véritable, celui de promouvoir l'apprentissage (Robichaud et Landry (1978); Landry et Robichaud (1985)). Même si certains auteurs ont suggéré différentes classifications des buts de l'évaluation (voir Tardif (1993)), la facilitation de l'apprentissage constitue un but englobant qui a préséance sur tous les autres, par exemple, celui de fournir des données utiles à la communauté. C'est le seul but qui soit complètement cohérent avec une philosophie éducative qui donne l'apprentissage et l'actualisation du potentiel humain comme finalités du système éducatif. Dans cette perspective, l'évaluation de type formatif comme moyen essentiel pour promouvoir les apprentissages est devenu un sujet d'intérêt important, tant

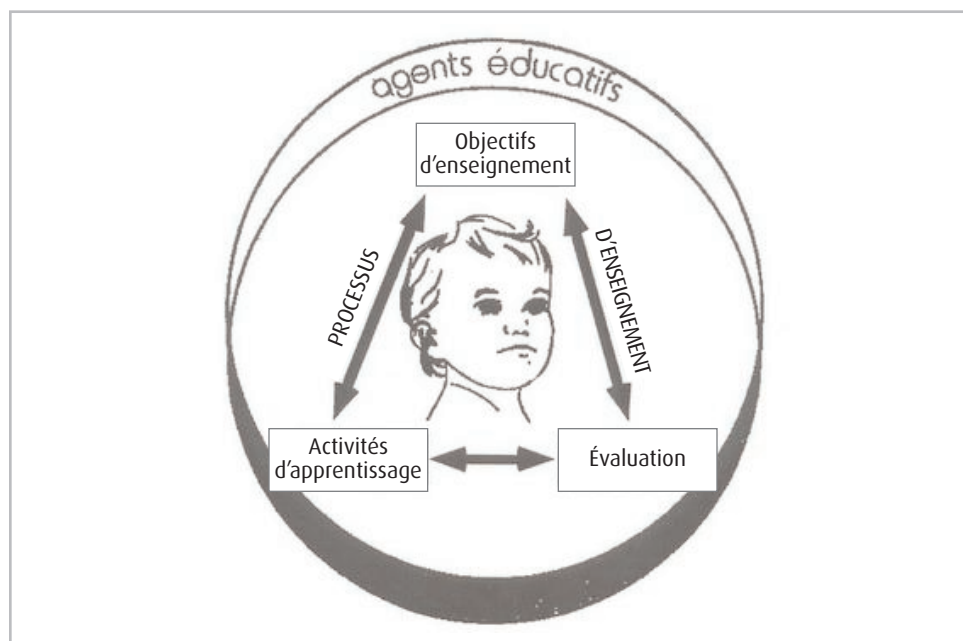
en recherche en éducation qu'en formation initiale et continue en enseignement. Nous aborderons la notion d'évaluation formative plus en détail dans les pages qui suivent.

Afin de rendre plus concrète la raison d'être de l'évaluation des apprentissages, nous pouvons situer cette dernière dans un modèle des composantes essentielles du système éducatif (Robichaud et Landry (1978); Landry et Robichaud (1985)). Ce modèle (voir **Figure 1**) décrit, dans sa forme la plus réduite et la plus simple, le nombre d'éléments du système éducatif tout en illustrant que l'apprenant et le processus d'apprentissage sont au cœur du système. Réduit au nombre minimal d'éléments, le système éducatif comprend trois composantes **essentiels** (aucune d'elle ne peut être enlevée ou négligée sans que soient sérieusement compromis le processus et le résultat relatifs au but du système d'apprentissage) et **universelles** (communes à tout système d'enseignement). Ces trois composantes sont :

1. **l'apprenant,**
2. **le processus d'enseignement**
3. **et les agents éducatifs.**

Le modèle illustre l'apprenant par un visage d'enfant (on peut y substituer un apprenant ou une apprenante de tout âge) dans le but de faire ressortir le caractère unique de chaque apprenant et donc la nécessité de l'individualisation ou de la personnalisation du processus enseignement-apprentissage. Selon ce modèle, chaque individu, en tant qu'apprenant, est le noyau de son processus d'apprentissage. De plus, si nous acceptons que l'apprentissage est le processus sur lequel se fonde l'actualisation du potentiel humain, c'est-à-dire la finalité du système éducatif, nous sommes également forcés de reconnaître que seul l'individu peut ultimement faire sienne l'expérience éducative et seul l'individu peut apprendre, même si cet apprentissage est vécu dans le cadre interactif d'une relation éducative qui le facilite (Landry (1993); Landry et Robichaud (1985)). D'ailleurs, des recherches ont démontré que si chaque élève pouvait avoir son propre enseignant, et donc être davantage le centre de l'enseignement, le rendement des élèves serait en moyenne d'au moins deux écarts-types supérieur à celui qu'on observe dans le cadre de l'enseignement traditionnel (Bloom (1984a); (1984b)).

Figure 1 - **Composantes essentielles du système éducatif, tiré de Robichaud et Landry (1978)**



La deuxième composante essentielle et universelle du système éducatif est le **processus d'enseignement**. Celui-ci englobe l'ensemble des actions éducatives mis en œuvre dans le but de susciter l'apprentissage chez l'apprenant. Nous appelons **agents éducatifs** la troisième et dernière composante essentielle à tout système d'éducation. Celle-ci représente l'ensemble des ressources humaines, matérielles, administratives et physiques requises pour la planification, l'implantation et la révision continue d'un processus d'enseignement centré sur l'apprenant. En invitant l'apprenant ou l'apprenante à participer activement au processus de l'enseignement, la pédagogie actualisante fait d'eux des agents éducatifs. Il serait approprié, dans cette situation, de parler d'un processus d'enseignement-apprentissage.

Étant donné la nature macroscopique et systémique du modèle, chaque composante peut être décomposée en ses sous-éléments, illustrant ainsi la complexité globale du système malgré sa simplicité apparente, de même que l'interactivité des éléments qui constituent la relation éducative. Car, si en théorie les éléments du système sont universels et communs à tous les systèmes éducatifs, en pratique, il émerge un nombre infini de relations éducatives (Landry et Robichaud (1985)). Ainsi, le processus d'enseignement comprend trois sous-composantes essentielles :

1. les **objectifs d'apprentissage (ou la finalité du processus)**,
2. les **activités d'apprentissage**
3. et **l'évaluation**.

Le rôle de la sous-composante objectifs est de définir les apprentissages visés, ceux-ci étant idéalement adaptés aux besoins et aux particularités de l'apprenant. Il est important de ne pas donner au terme « objectif » la définition qu'en donnent les tenants de l'approche behavioriste, pour qui tous les apprentissages se traduisent en termes de comportements et s'appellent objectifs comportementaux (p. ex. Mager (1971)). Les objectifs d'apprentissage représentent plutôt la finalité ou le but de l'activité d'apprentissage et puisque l'apprentissage se définit comme un changement dans le **potentiel** de comportement dû à l'expérience, c'est-à-dire par une interaction avec l'environnement (Mikulas (1974)), il importe que les apprentissages visés soient exprimés en termes des **potentiels** de comportement visés (mais non pas nécessairement en termes de comportements observables et mesurables). D'ailleurs, le travail de définition des apprentissages visés comprend une analyse complexe dont le point de départ est l'idéologie éducative qui guide l'ensemble du système éducatif (Robichaud et Landry (1978); Landry (1993)). De nos jours, les définitions de l'apprentissage font ressortir davantage un processus actif et constructif qui peut comprendre aussi bien l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives que l'acquisition de connaissances ou de comportements (p. ex. Tardif (1992), (1993)) mais, ultimement, il faut que l'éducateur puisse définir d'une façon ou l'autre l'apprentissage visé chez l'apprenant, ce qui revient à dire que l'action éducative (l'enseignement) n'a de sens que si elle est téléologique (Landry (1993)).

La deuxième sous-composante du processus d'enseignement est l'**activité d'apprentissage**. Celle-ci représente tout moyen ou toute méthode utilisés pour faciliter le processus d'apprentissage chez l'apprenant. Notons l'importance de réaliser que l'activité d'apprentissage n'a aucun sens en elle-même et n'est pertinente que si elle est adaptée à l'apprenant et si elle correspond à l'objectif d'apprentissage visé. De plus, l'activité d'apprentissage n'est pas nécessairement entreprise de l'extérieur (p. ex. par un enseignant ou enseignante); elle peut être amorcée par l'apprenant ou l'apprenante. Ce qui compte, c'est sa pertinence par rapport à l'apprentissage visé, le degré d'engagement qu'elle suscite chez la personne apprenante et les conditions d'apprentissage facilitantes qu'elle met en œuvre.

L'évaluation est la troisième sous-composante du processus d'enseignement. Comme les deux autres, elle est essentielle au processus enseignement-apprentissage. C'est la composante qui assure que l'action éducative converge vers le but d'apprentissage visé et qui permet la régulation (l'ajustement) du processus d'apprentissage. La première composante est le choix du but, la deuxième est l'action vers le but, et l'évaluation est la constatation de l'atteinte du but ou du progrès vers le but. Elle devient une rétroaction qui permet d'ajuster l'action vers le but ou, parfois même, de modifier le but. Comme le veut le principe de la synergie des actions des composantes (Landry (1993)), toutes les composantes sont appelées à converger vers le but du système et donc à collaborer à la stimulation de l'apprentissage. Comme pour les autres composantes, la raison d'être et le but premier de l'évaluation sont de favoriser l'apprentissage.

Selon les principes de la pédagogie actualisante, les buts de l'apprentissage ne peuvent être arbitrairement imposés à l'apprenant. Actif et responsable, l'apprenant

participe au choix des objectifs et les fait siens pour ensuite participer de façon autonome au choix des activités d'apprentissage. Il en est de même pour l'évaluation. L'apprenant ou l'élève participe à l'évaluation de son apprentissage et cherche à s'autoréguler, c'est-à-dire à prendre en charge les actions requises pour parfaire son apprentissage. Plusieurs études ont démontré les bénéfices qu'il y a à engager les élèves dans le processus d'évaluation des apprentissages (Alem & Godbout (1998); Godbout, Desrosiers & Dadouchi (1994); Hastie (1996); Hill & Miller (1997); Loose & Abrahams (1993); Richard, Godbout, Tousignant, & Gréhaigne (1999); Zessoules & Gardner (1991)). En pédagogie actualisante, l'apprenant est à la fois le centre du processus d'enseignement-apprentissage, un agent éducatif et le premier responsable de son apprentissage. Le rôle de l'évaluation devient alors celui de favoriser « une autorégulation génératrice d'apprentissage chez chaque élève » (Allal (1993, p. 65)).

Sur le plan du discours, peu d'éducateurs et d'éducatrices s'opposeraient à cette définition du rôle de l'évaluation des apprentissages. Comme le dit Dassa (1993), lorsque la préoccupation des éducateurs et des éducatrices « est axée sur le cheminement personnel, elle mène à des formes d'évaluation formative et critériée centrées sur l'identification des difficultés individuelles et leur remédiation [...] et [...] les systèmes d'éducation qui prônaient l'égalité des chances d'accès visent, à présent, à optimiser les chances de réussite » (p. 76). Dans les faits, toutefois, les pratiques évaluatives des enseignants sont loin d'être fondées sur une pédagogie différenciée, et la nature « formative » des évaluations diminue du primaire au secondaire, et du secondaire au postsecondaire (Dassa (1993); Séguin, Parent et Burelle (1993); Bélair (1993)).

Au cœur du concept de l'évaluation formative est celui de **régulation** (Scallon (2000)), c'est-à-dire l'idée de « corriger une action pendant qu'elle se déroule » (p. 22). L'évaluation formative permet de réguler le processus d'apprentissage pendant qu'il se réalise. Bloom, Hastings et Madaus (1971), dans leur ouvrage classique *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, discernent trois fonctions essentielles à l'évaluation (voir Scallon, 2000) :

1. la prévention des difficultés d'apprentissage (l'évaluation diagnostique),
2. la régulation des apprentissages (l'évaluation formative),
3. et l'attestation ou la reconnaissance sociale des acquis (l'évaluation sommative).

L'évaluation sommative a surtout pour but de sanctionner ou de certifier le degré d'apprentissage. C'est pourquoi certains auteurs la désignent sous le nom d'évaluation « certificative ».

On peut aussi distinguer l'évaluation **critériée** et l'évaluation **normative**. La première permet de juger de l'apprentissage à partir de certains critères utilisés pour le définir tandis que la deuxième renvoie surtout à une norme qui n'a pas nécessairement pour objectif de décrire l'apprentissage. Par exemple, la norme peut être un pourcentage, un rang centile ou une position sur la courbe normale. Selon Popham (1971), l'évaluation critériée a surtout pour objectif de décrire l'apprentissage réalisé

et de permettre un jugement quant à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Lorsque l'évaluation critériée va de pair avec l'évaluation formative, les résultats de l'apprentissage sont utilisés pour faire des ajustements dans l'action éducative ou dans le comportement de l'élève de façon à favoriser un meilleur apprentissage. L'évaluation normative est moins descriptive que l'évaluation critériée et elle exerce souvent une fonction sélective. Elle a pour but d'identifier les élèves qui ont atteint une certaine norme de réussite (p. ex. un pourcentage), de classer les élèves en rang (1^{er}, 2^e, etc.) ou encore de sélectionner les forts ou les faibles. Ainsi, il est possible, après une évaluation strictement normative, de savoir qu'un élève a reçu une note de 92 %, qu'il s'est classé au 3^e rang, qu'il est à un certain rang centile sans avoir la moindre idée des apprentissages mesurés ou des apprentissages réalisés par l'élève.

Les programmes de nos ministères de l'Éducation ont beaucoup progressé dans la formulation claire des objectifs à atteindre et ceux-ci sont souvent décrits à partir d'une philosophie éducative visant le développement du plein potentiel d'apprentissage des élèves. Malheureusement, on constate un décalage entre les pratiques éducatives - particulièrement les pratiques d'évaluation - et les discours éducatifs. Il n'est pas rare de voir des enseignants et des enseignantes développer des scénarios d'apprentissage très élaborés sur le plan du développement de processus cognitifs (p. ex. un enseignement à base constructiviste visant le développement de stratégies cognitives, de pensée critique, etc.) pour ensuite évaluer leurs élèves à la fin du scénario au moyen de tests à choix multiples qui ne portent aucunement sur ces processus (Burke (1994)). Il est encore très rare que les élèves aient accès à des rétroactions les encourageant à reprendre leurs apprentissages. La pratique de l'évaluation normative et sommative a plutôt comme message implicite : « il y a un programme à enseigner, la vie scolaire continue; tente de faire mieux la prochaine fois ». Souvent, le jeune de l'école secondaire qui obtient une note de 40 % à son test (de chimie, de mathématiques, de français, d'histoire...) ne reçoit aucune rétroaction lui permettant de diagnostiquer ses forces et ses faiblesses et surtout n'a que rarement la chance de reprendre certaines tâches qui lui assureraient une base plus solide et, par conséquent, la maîtrise des apprentissages subséquents. Il s'agit là d'une erreur pédagogique fondamentale. Le fait de favoriser les fonctions normatives et sommatives de l'évaluation (souvent au nom de l'efficacité du système) n'est pas seulement en contradiction avec le discours plus actualisant de nos programmes, il est également aveugle à l'une des plus importantes conditions de base de tout apprentissage. Cette condition, démontrée depuis longtemps par la recherche (Bloom (1976)), mais encore très peu comprise, est celle des apprentissages préalables. Tel que nous le mentionnions dans l'introduction, le facteur le plus fortement déterminant de l'apprentissage futur de l'élève n'est pas son aptitude intellectuelle ou sa motivation, mais ses apprentissages antérieurs. Si l'aptitude intellectuelle et la motivation sont des conditions contribuant aux apprentissages, elles peuvent être grandement neutralisées ou, au contraire, mises à profit par une pédagogie qui assure des occasions additionnelles d'apprentissage aux élèves qui n'ont pas maîtrisé les apprentissages préalables. Une telle pédagogie amène les responsables de l'éducation à préférer leur rôle d'éducateur à celui de « sélectionneur » (Jacquard (1984)) et vient effacer en

grande partie l'hypocrisie systémique que constitue ce manque d'unité entre le discours des programmes et les pratiques éducatives.

La courbe normale : une barrière à la pédagogie de la maîtrise?

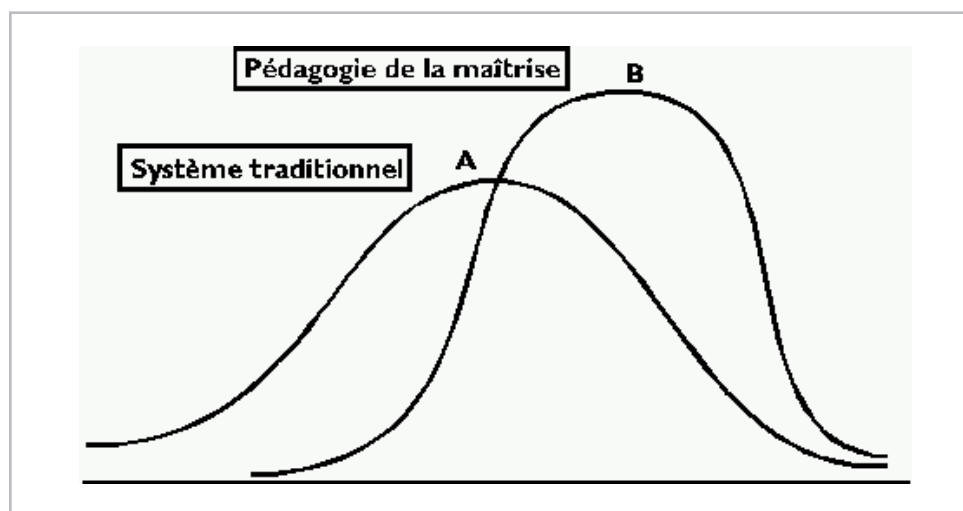
S'il y a une réalité de la condition humaine qui a pris l'ampleur d'un mythe dans le monde de l'éducation, c'est bien celle de la distribution du rendement scolaire selon la courbe normale. Tout au long du 20^e siècle, de nombreuses recherches en psychologie et en éducation ont imprégné, dans l'imaginaire des éducateurs, le concept de la courbe normale selon lequel environ 68 % de la population se situe entre -1 et +1 écart-type de la moyenne sur des mesures d'aptitude. À l'une des extrémités de cette courbe, on trouve une minorité d'environ 16 % de personnes « douées » et, à l'autre extrémité, une minorité de personnes « déficientes » d'environ 16 % également. Cette belle pseudo-symétrie du génie humain est malheureusement la source de pratiques éducatives qui nous empêchent souvent de reconnaître l'unicité de chaque être humain (voir Landry (2002b)). Alors que l'aptitude intellectuelle explique rarement plus de 25 % de la variabilité du rendement scolaire (Bloom (1976)), historiquement, nos agirs en enseignement ont reposé sur une pseudo-adéquation entre la courbe de l'aptitude intellectuelle et celle du rendement scolaire. On a graduellement conçu les programmes scolaires pour les apprenants « moyens » et majoritaires du milieu de la courbe normale et, par la suite, on a ajouté différentes stratégies administratives (enseignement correctif, activités d'enrichissement...) pour répondre aux besoins des élèves situés aux extrémités de la courbe. Mais là où le bât blesse, ce n'est pas tellement sur le plan de cette approche à la programmation scolaire construite selon les normes d'efficacité du « paradigme industriel » qui dominait au 20^e siècle, mais sur le plan des croyances concernant les capacités d'apprendre des élèves qui ont imprégné les pratiques éducatives. La dissémination du mythe de la courbe normale a eu pour effet d'instituer une croyance profonde que seule une petite partie de la population étudiante est capable de maîtriser les apprentissages prescrits au programme. Plusieurs ont poussé cette croyance au point de croire que l'enseignement est bon et équitable si le rendement scolaire reflète fidèlement la courbe normale. En d'autres mots, au risque de caricaturer un peu, l'enseignement traditionnel semble reposer sur la pratique d'un enseignement uniforme pour tous les élèves en matière de durée et de qualité, et le rendement attendu est celui de la courbe normale (Block, Efthim & Burns (1989); Guskey (1985)).

La pédagogie de la maîtrise, au contraire, est fondée sur la différenciation de la pédagogie en fonction de l'aptitude des élèves, et les attentes sont celles d'un rendement scolaire reflétant une courbe dissymétrique négative (voir **Figure 2**). Autrement dit, tel que le préconisait Bloom (1976), la courbe normale en ce qui a trait au rendement scolaire s'observe dans deux conditions seulement :

- a. lorsque l'enseignement est de même durée et uniforme pour tous les élèves,
- b. et lorsqu'il n'y a eu aucun enseignement sur le sujet.

Dans ces deux conditions, l'aptitude devient le principal déterminant de l'apprentissage et, conséquemment, le rendement reflétera la distribution normale des aptitudes. En enseignement traditionnel, le temps d'apprentissage a tendance à être fixe et la variation attendue est celle de la courbe normale. On s'attend à ce qu'un petit nombre d'élèves parviennent à un haut degré d'apprentissage, qu'un grand nombre atteignent un degré moyen et qu'un certain nombre éprouvent des difficultés. En pédagogie de la maîtrise, à cause de la variation du temps d'apprentissage selon les besoins, une plus forte proportion des élèves est capable d'atteindre des niveaux de rendement élevés (voir **Figure 2**). En somme, la pédagogie de la maîtrise endosse la prémisse avancée par Carroll (1963) dans son article classique : le degré d'apprentissage est fonction du temps consacré par rapport au **temps nécessaire**. Selon le modèle de Carroll, l'aptitude intellectuelle est moins le reflet de la capacité d'apprendre qu'un facteur relié au temps requis pour apprendre.

Figure 2 - **Distribution du rendement scolaire selon une courbe normale (A) et selon une courbe dissymétrique négative (B)**



En résumé, au lieu d'enseigner de façon uniforme à tous les élèves et de constater le rendement par une évaluation normative et sommative, la pédagogie de la maîtrise cherche à varier le temps et les stratégies d'apprentissage dans le but de favoriser un haut niveau d'apprentissage chez chacun des élèves. L'évaluation des apprentissages devient alors critériée et formative. Elle permet de bien décrire les aspects de l'apprentissage qui ont été maîtrisés et ceux qui ne l'ont pas été (évaluation critériée); l'information ainsi obtenue est réinvestie dans une régulation de l'apprentissage (dimension formative de l'évaluation).

Dans l'application de la pédagogie de la maîtrise, il importe que l'élève ou l'apprenant soit un agent actif du diagnostic de son apprentissage (p. ex. la pratique de l'auto-évaluation) et qu'il soit activement engagé dans les stratégies et le temps

supplémentaire consacrés à l'approfondissement de son apprentissage. Cette participation active et engagée de l'élève a parfois été placée en sourdine par certains protagonistes de la pédagogie de la maîtrise, ce qui a eu pour effet d'inciter les critiques de cette pédagogie à n'y voir qu'une approche traditionnelle à laquelle on ajoute le fardeau de stratégies d'enseignement supplémentaires. Associée à la pédagogie de la participation et de l'autonomie (Gravel et Vienneau (2002)), la pédagogie de la maîtrise est un investissement dans le développement de l'autonomie personnelle de chaque apprenant.

En 1984, Bloom lançait aux éducateurs le défi des « deux écarts-types à combler ». À la suite d'un certain nombre de recherches à l'Université de Chicago, Bloom ((1984a); (1984b)) concluait que si chaque élève pouvait avoir son propre enseignant ou sa propre enseignante, le rendement moyen des élèves, comme nous l'avons vu plus haut, serait accru d'environ deux écarts-types sur la courbe normale. Le message important de Bloom est que le potentiel d'apprentissage réel de chaque élève est beaucoup plus élevé que nous le laisse supposer l'enseignement traditionnel, aux prises avec des ressources limitées et la réalité de classes de 30 élèves. Comment alors combler cet important écart sans que la société ait à investir en éducation des ressources qui seraient supérieures à ses moyens? Il n'est pas certain que le fait de passer de 30 à 20 élèves comblerait le tiers de l'écart. Les recherches qui ont porté sur les effets du nombre d'élèves sur le rendement scolaire concluent qu'il y a peu de différence de rendement entre une classe typique de 30 élèves et une classe de 20 élèves (Finn (1998)). Il semble que ce soit seulement dans les classes de moins de 15 élèves que les différences de rendement soient évidentes et celles-ci le sont davantage pour les premières années du primaire.

Selon les protagonistes de la maîtrise de l'apprentissage, c'est sur le plan de la pédagogie qu'il faut investir. Pour que l'enseignement puisse contribuer à réduire l'écart entre le potentiel d'apprentissage des élèves et le rendement atteint dans nos écoles, il faut des pédagogies qui amènent les élèves à être aussi actifs et engagés dans leur apprentissage que s'ils avaient accès à un enseignement personnalisé offert par une enseignante ou un enseignant qui leur serait exclusivement affecté. C'est un défi de taille. Toutefois, certaines méta-analyses de recherches sur les effets de différentes pédagogies démontrent que quelques-unes ont le potentiel de modifier considérablement le rendement moyen des élèves. Deux pédagogies qui semblent produire des effets considérables (Block *et alii* (1989); Johnson et Johnson (1989)) sont la pédagogie de la maîtrise (environ 0,8 écart-type) et la pédagogie de la coopération (environ 0,7 écart-type). Il n'est pas encore démontré qu'une combinaison de ces deux pédagogies produirait des effets accrus. Toutefois, on observe des tendances à intégrer ces deux approches et même à combiner celles-ci à d'autres innovations pédagogiques telle la technologie éducative (Laney (1999); Motamedi et Sumrall (2000)). Tel que nous le mentionnions au début de cet article, nous présumons que la pédagogie de la maîtrise combinée à d'autres volets de la pédagogie actualisante (particulièrement la pédagogie de la coopération et la pédagogie de la participation et de l'autonomie) peut contribuer de façon majeure à accroître le rendement scolaire des élèves.

Un certain nombre de croyances sont à la base de la pédagogie de la maîtrise. La première est qu'une proportion importante d'élèves est capable de maîtriser les apprentissages visés (voir courbe dissymétrique négative, **Figure 2**). À la suite d'une analyse des recherches sur les effets de la pédagogie de la maîtrise, Block *et alii* (1989) concluent qu'il est réaliste de penser qu'une bonne implantation de cette pédagogie pourrait amener environ 75 % des élèves à un niveau de rendement semblable à celui qu'atteignent 25 % des élèves dont le rendement est supérieur dans le contexte d'un enseignement traditionnel. Une recherche récente au Nouveau-Brunswick (Rousselle (2002)) révèle que les enseignants et enseignantes ont des attentes plutôt modérées ou faibles par rapport aux seuils de rendement possibles des élèves, particulièrement au niveau de l'enseignement secondaire.

La deuxième croyance est que les élèves veulent apprendre. Dans des conditions qui favorisent des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance, les élèves tendront à être intrinsèquement motivés à apprendre (Deci et Ryan (1985), (2000); Vallerand (1997)). Ce sont là des conditions qui favorisent l'autodétermination.

Finalement, les enseignantes et enseignants doivent être convaincus que les élèves sont capables de se responsabiliser graduellement et de prendre en charge leur apprentissage.

Principaux éléments d'une pédagogie de la maîtrise

De nombreux auteurs ont décrit la pédagogie de la maîtrise (p. ex. Anderson (1994); Bégin (1978); Block (1974); Block et Anderson (1975); Block et Burns (1976); Block *et alii* (1989); Bloom (1968); Guskey (2001), (1985); Guskey et Gates (1986); Huberman (1988); Kulik, Kulik et Bangert-Drowns (1990); Landry (1985a); Ryan et Schmidt (1979); Torshen (1977)). Cependant, tous les auteurs n'accordent pas la même importance aux divers éléments de cette pédagogie. Certains mettent de l'avant tel ou tel aspect et passent sous silence les autres composantes ou ne leur accordent que peu de valeur. Notre but n'est pas de présenter ici une description exhaustive des différentes manifestations possibles de la pédagogie de la maîtrise, mais d'en présenter les éléments que nous jugeons essentiels. Nous proposons cinq éléments pédagogiques qui sont normalement présents dans la mise en œuvre de la pédagogie de la maîtrise.

Définition de l'apprentissage visé

Il est impossible d'implanter des pratiques conformes à la pédagogie de la maîtrise sans avoir une conception claire des apprentissages que visent ces pratiques. Le monde de l'éducation a connu de multiples façons de concevoir l'apprentissage visé : objectifs comportementaux; objectifs d'apprentissage; taxonomies cognitives, affectives et psychomotrices; tableaux de spécification; analyses hiérarchiques; résultats d'apprentissage (*learning outcomes*); compétences, etc. Les façons de concevoir l'apprentissage peuvent varier selon que la perspective d'analyse est behavioriste, cognitive, constructiviste ou humaniste (p. ex. Boulet (1999)). L'examen des

programmes des ministères de l'Éducation montre une variété de conceptions de l'apprentissage. Au Nouveau-Brunswick, le secteur francophone du ministère de l'Éducation met l'accent sur les résultats d'apprentissage attendus (*learning outcomes*), alors que le Québec, depuis la réforme commencée en septembre 2000, se dirige vers une architecture de curriculum qui met l'accent sur l'acquisition de compétences transversales (p. ex. Marsolais (1999); Brossard (1999a), (1999b)).

On trouve dans les écoles non seulement une diversité de façons de concevoir l'apprentissage, mais aussi parfois une inaptitude à concevoir l'apprentissage. On rencontre encore des enseignants et des enseignantes qui ne font pas la distinction entre l'apprentissage visé et l'activité d'apprentissage à réaliser. Ainsi, il devient facile de suivre un manuel de classe qui prescrit des activités. Une fois les activités terminées, on a le sentiment du devoir accompli et peut-être la fausse impression que les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Si nous nous reportons au modèle des composantes du processus enseignement-apprentissage décrit ci-dessus (**Figure 1**), il appert que définir l'apprentissage visé, c'est décrire les buts et les objectifs du processus d'enseignement. Si ces objectifs peuvent prendre des formes diverses, celles-ci sont néanmoins reliées à certaines contraintes et à certaines réalités de nature psychologique ou pédagogique dont nous allons maintenant parler.

Premièrement, il faut reconnaître que l'apprentissage n'est pas directement observable. La prédominance, à une certaine époque, du paradigme behavioriste en éducation a mené une génération d'éducateurs et d'éducatrices à « définir » l'apprentissage comme une donnée « observable et mesurable ». Les behavioristes trouvaient inutile de chercher à comprendre l'apprentissage comme « processus interne » et mettaient l'accent sur le « produit » observable de l'apprentissage. C'était, selon cette école de pensée, la seule manière d'étudier l'apprentissage de façon empirique et scientifique. Un peu comme si, pour trouver ses clés perdues dans une ruelle non éclairée, on les cherchait sous un lampadaire parce qu'on y voit mieux. L'apprentissage est et sera toujours un processus individuel, personnel, idiosyncrasique et complexe, vécu de l'intérieur, mais qui engage aussi une interaction avec le milieu et avec d'autres personnes. Même s'il est vécu au niveau du cerveau d'un individu, l'apprentissage est essentiellement social. Aucun être humain, aussi extraordinaires que soient ses capacités innées, ne peut actualiser son plein potentiel d'apprentissage sans médiation sociale, c'est-à-dire sans interaction avec d'autres personnes et sans possibilité de bénéficier de l'héritage culturel de l'humanité.

Deuxièmement, le fait que l'éducateur ou l'éducatrice reconnaisse le caractère complexe et non observable de l'apprentissage ne supprime pas l'utilité de balises permettant d'inférer qu'il y a eu apprentissage. En d'autres mots, il est possible de concevoir l'apprentissage comme un processus menant à un nouveau « potentiel de comportement » (Mikulas (1974)). Les différentes conceptions de l'apprentissage scolaire que contiennent les diverses architectures curriculaires des programmes sont essentiellement des façons de concevoir un potentiel de comportement qui serait tributaire de la dynamique de l'apprentissage. Par exemple, définir l'apprentissage scolaire visé en termes de compétences, c'est mettre l'accent sur un « savoir-agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources

(capacités, habiletés, connaissances) utilisées efficacement, dans des situations similaires » (Marsolais (1999, p. 12)). Donc, peu importe le format utilisé pour définir les objectifs d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante, tout comme l'élève, devraient avoir clairement à l'esprit le potentiel de comportement que vise l'activité d'apprentissage.

Troisièmement, tout apprentissage scolaire, aussi particulier soit-il, devrait aussi pouvoir se rattacher aux objectifs d'apprentissage plus globaux, voire à la mission éducative du système scolaire. Par exemple, si le programme vise à développer l'autonomie de la personne, les objectifs du curriculum devraient concorder avec cette philosophie. En d'autres mots, si l'on vise à amener les élèves à devenir des individus autonomes et capables de pensée critique, il faut savoir analyser les objectifs d'apprentissage des programmes et des manuels scolaires en fonction de leur pertinence et de leur raison d'être par rapport à ces objectifs globaux. Parfois, la définition de l'apprentissage scolaire visé aboutit à la description d'éléments morcelés ou fragmentés dont la relation avec les objectifs plus globaux peut manquer d'évidence, voire être en contradiction avec ces derniers (voir Robichaud et Landry (1978); Landry (1993)).

La plupart des protagonistes de la pédagogie de la maîtrise qui ont écrit sur le sujet ont bâti leur approche à partir de définitions des apprentissages scolaires visés qui étaient fondées sur une pédagogie par objectifs et sur un découpage de la matière scolaire en unités ou modules (Landry (1985a)). Certains auteurs (p. ex. Scallon (2000)), en associant la pédagogie de la maîtrise à la pédagogie par objectifs, attribuent à la première les mêmes limites qu'à la seconde. Scallon (2000) s'oppose à la pédagogie par objectifs qu'il considère « dépassée » et propose une nouvelle visée pédagogique plus appropriée, selon lui, aux « demandes d'un nouvel ordre » et à laquelle il donne le nom de « pédagogie de situation ou [...] approche pédagogique par problèmes » (p. 34).

Dans une pédagogie de situation, le déroulement des activités est structuré d'après une succession de problèmes à résoudre, de tâches complexes à accomplir ou de projets concrets à réaliser. Chaque problème doit faire appel à une multitude d'éléments appartenant au répertoire cognitif et affectif de l'élève. (Scallon (2000, p. 34))

À notre avis, une telle « dichotomisation » des pédagogies, et surtout le fait de voir l'une comme dépassée et l'autre comme nécessaire au nouvel ordre pédagogique, exemplifie les pièges du « réductionnisme idéologique » et de la « pensée dichotomique » (voir Landry (1985b)). On va d'un extrême à l'autre, comme le pendule. C'est une approche au changement assez typique en éducation et qui produit de nombreux effets pervers.

Même si la pédagogie de la maîtrise a souvent été décrite à partir de la pédagogie par objectifs, à notre avis elle transcende les approches pédagogiques particulières. Que les apprentissages visés soient décrits de façon « séquentielle » comme il est d'usage dans la pédagogie par objectifs ou que ceux-ci soient « intégrés » et « juxtaposés » comme dans la pédagogie de la situation, la mise en œuvre de toutes

ces pédagogies n'a pas beaucoup de sens si les éducateurs et les éducatrices n'ont pas rendu explicites les objectifs d'apprentissage visés. Par exemple, si on pratique la pédagogie de situation ou de « projet », on ne peut pas, sous prétexte que la situation étudiée est naturelle et complexe, s'abstenir de définir les objectifs d'apprentissages visés par la démarche pédagogique. L'auteur principal du présent article a déjà eu l'occasion d'observer des applications de la « pédagogie du projet » où collectivement un groupe d'élèves avait produit de beaux travaux et utilisé de nombreuses ressources cognitives et affectives, mais où, par la suite, la responsable était incapable de nommer les apprentissages réalisés individuellement par les élèves. La régulation du processus d'enseignement-apprentissage exige que l'on soit capable de visualiser les « potentiels de comportement » visés par les démarches pédagogiques et de vérifier l'atteinte de ceux-ci chez chacun des élèves.

Spécification d'un seuil de maîtrise

Définir l'apprentissage scolaire visé est analogue à visualiser le potentiel de comportement qui résulte de l'apprentissage. Pour que la régulation de l'apprentissage menant à un nouveau potentiel de comportement puisse s'effectuer, il est important que non seulement l'enseignant ou l'enseignante, mais aussi l'élève aient une idée relativement précise des critères définissant ce potentiel de comportement. La pédagogie de la maîtrise choisit de définir ses critères d'apprentissages non pas en fonction d'un seuil de réussite minimal, (p. ex. 55 ou 60 %), mais plutôt en fonction d'un seuil de maîtrise. Quoiqu'il existe différentes façons de décrire ce seuil de maîtrise, en pédagogie de la maîtrise on a tendance à fixer celui-ci à un degré d'apprentissage considérablement supérieur à celui normalement associé aux seuils de réussite de l'enseignement traditionnel. Règle générale, pour illustrer ce seuil selon la norme des pourcentages bien connue, les seuils de maîtrise se traduisent par des seuils de rendement se situant entre 80 % et 90 %, un seuil typique étant de l'ordre de 85 % (Block *et alii* (1989); Guskey (1985)).

Selon la pédagogie de la maîtrise, il importe de fixer des normes de réussite relativement élevées tout simplement parce qu'un haut degré d'apprentissage est un meilleur garant de l'apprentissage subséquent qu'un apprentissage incomplet ou partiel (Bloom (1976)). Dans de nombreuses applications de la pédagogie de la maîtrise, les seuils de maîtrise ont été spécifiés en fonction des types d'évaluation en vigueur et pour lesquels on a souvent utilisé des critères quantitatifs (p. ex. 85 % à un test critérié). Mais, comme le démontre Scallon (2000), il existe de nombreuses façons de décrire des critères de maîtrise et différentes formes d'évaluation peuvent être utilisées selon les types d'apprentissages visés. Dans certaines tâches pour lesquelles les composantes sont facilement identifiables, il est possible de constater celles qui ont été maîtrisées et celles qui ne l'ont pas été. Dans d'autres situations d'apprentissage, c'est le savoir et l'expérience, voire l'intuition de l'évaluateur ou de l'évaluatrice qui pourra déterminer si un apprentissage a été atteint selon des critères de maîtrise acceptables. L'important est de réaliser qu'on peut avoir recours à une variété d'approches (tests traditionnels, observations, tâches authentiques et complexes...) pour évaluer l'apprentissage, et qu'en règle générale, un seuil de maîtrise

élevé produit des résultats d'apprentissage supérieurs à un seuil de réussite moins élevé (Kulik & Kulik (1987)).

Utilisation de l'évaluation formative à base critériée

L'évaluation critériée et l'évaluation formative sont à la base de la pédagogie de la maîtrise (voir *Section A*). Scallon (2000) distingue deux angles à l'évaluation formative :

- a. l'approche docimologique, qui met l'accent sur l'enseignement correctif comme modalité de régulation, et
- b. l'approche didactique, qui met l'accent sur l'« information en retour » ou la rétroaction donnée aux élèves.

Une approche complète intégrerait ces deux perspectives. Dans certaines pratiques de la pédagogie de la maîtrise, l'élève reçoit les résultats de la mesure de son apprentissage après une première évaluation et on l'informe quant aux objectifs « maîtrisés » et « non maîtrisés », mais il reçoit peu d'information explicative par rapport à ses points forts et ses points faibles. Une faiblesse de la perspective docimologique est le manque d'immédiateté dans la rétroaction donnée aux élèves (Scallon (2000)). La rétroaction offerte est non seulement incomplète, mais parfois trop éloignée dans le temps et donc difficilement associée au processus d'apprentissage. Il importe donc que les rétroactions soient fournies sans trop de délai, qu'elles soient spécifiques, explicatives et parfois même prescriptives. L'élève doit pouvoir faire siens les résultats de l'évaluation, leur donner un sens et être disposé à investir la rétroaction dans la poursuite de son apprentissage. Idéalement, l'évaluation, critériée et formative, permet à l'élève de s'autoévaluer comme apprenant et devrait l'inciter à prendre en charge son apprentissage. Sans le développement chez l'élève de stratégies d'autoévaluation et d'une volonté de prise en charge, les activités correctives ou d'enrichissement qui font suite à l'évaluation deviennent entièrement la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante. L'enseignement devient alors non seulement un fardeau, mais une activité sans lien avec sa raison d'être, le développement de l'autonomie de la personne.

Activités correctives ou d'enrichissement

Les activités correctives ou d'enrichissement constituent un élément pédagogique central à la pédagogie de la maîtrise. Bloom (1976) a démontré que la qualité des apprentissages antérieurs était plus importante comme facteur de disposition aux apprentissages futurs que des facteurs aussi marquants que l'aptitude intellectuelle ou la motivation. Il estimait que les apprentissages acquis pouvaient à eux seuls expliquer environ 50 % de la variance des résultats de rendement, ce qui est environ le double de l'explication de la variance fournie par l'aptitude intellectuelle ou la motivation. Selon la pédagogie de la maîtrise, il est primordial que les élèves soient encouragés à atteindre un niveau d'apprentissage élevé en ce qui a trait aux objectifs d'apprentissage essentiels du programme scolaire. Non seulement cette pratique contribue-t-elle à accroître le rendement scolaire, mais encore est-elle associée

à des conséquences affectives positives. Les élèves qui ont fait l'expérience de cette pédagogie ont souvent plus confiance dans leurs capacités d'apprentissage et sont davantage motivés. De nombreuses recensions de recherches attestent de l'efficacité de la pédagogie de la maîtrise autant sur le plan cognitif que sur le plan affectif (p. ex. Anderson (1994); Block et Burns (1976); Block, Efthim et Burns (1989); Bloom (1976); Guskey et Gates (1986); Kulik et Kulik (1987); Ryan et Schmidt (1979); Smyth (1979); Torshen (1977)).

Certains auteurs (p. ex. Slavin (1987), (1990)) ont critiqué le succès attribué à la pédagogie de la maîtrise en affirmant que les conséquences positives de l'approche ne sont pas nécessairement attribuables à cette pédagogie comme telle, mais aux heures supplémentaires consacrées à l'apprentissage par les élèves qui y ont participé (le temps consacré à l'apprentissage par ces derniers étant supérieur à celui consacré par les élèves de groupes témoins). Cette critique, toutefois, ne fait qu'appuyer l'une des principales prémisses de la pédagogie de la maîtrise. De fait, Bloom (1968) a popularisé le concept de la maîtrise de l'apprentissage en s'appuyant sur le modèle d'apprentissage scolaire de Carroll (1963), qui proposait l'équation suivante :

$$\text{degré d'apprentissage} = f \frac{\text{temps consacré}}{\text{temps nécessaire}}$$

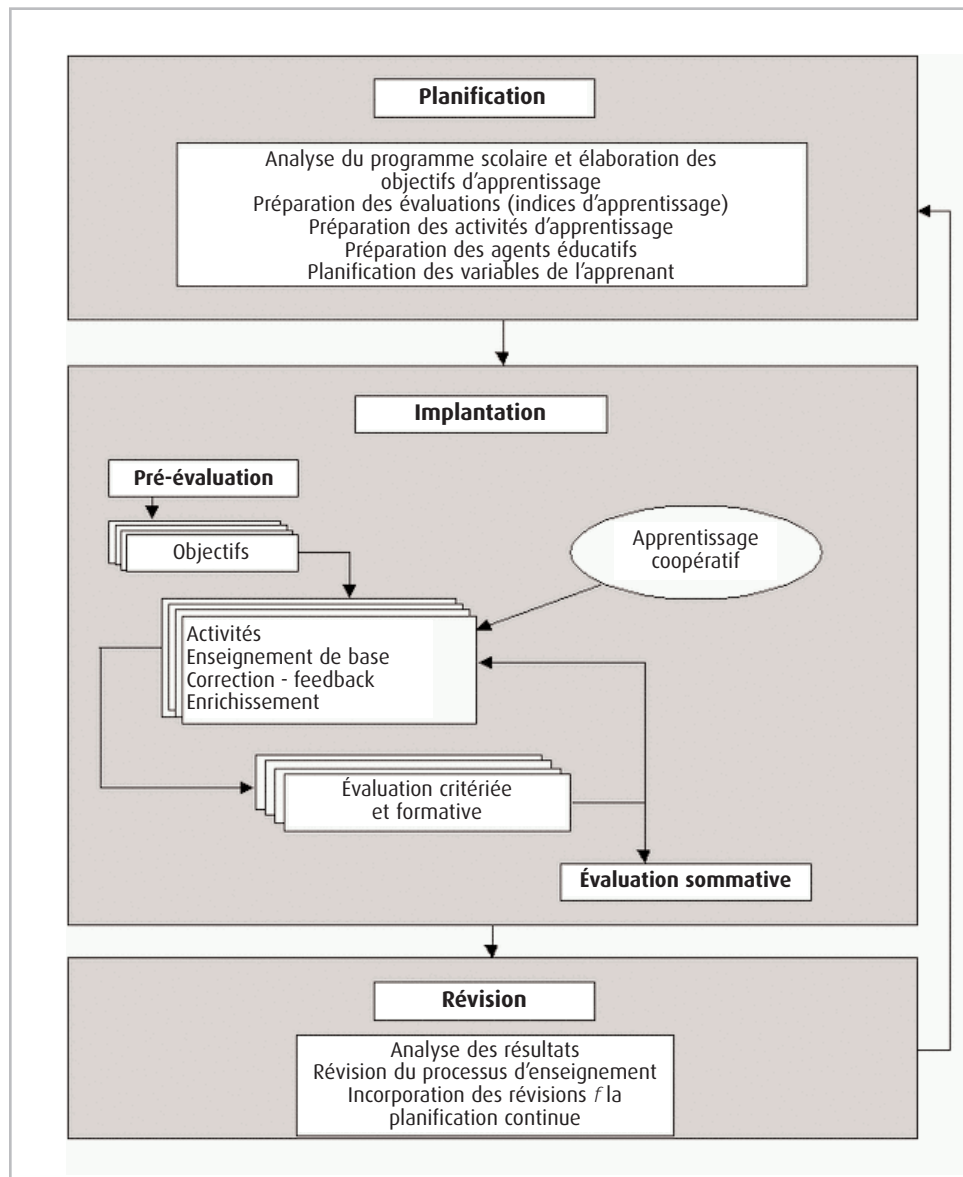
Conformément au modèle de Carroll (1963), Bloom (1968) stipule que l'aptitude contribue au degré d'apprentissage, en déterminant le temps requis pour apprendre, mais non le degré d'apprentissage atteignable, c'est-à-dire la capacité d'apprendre. Il convient donc de fixer le niveau d'apprentissage visé (le seuil de maîtrise) et de varier les occasions d'apprentissage pour favoriser un degré élevé de maîtrise chez un plus grand nombre d'élèves (voir la courbe dissymétrique négative à la **Figure 2**). Selon la logique de la pédagogie de la maîtrise, on offre des occasions additionnelles d'apprentissage aux élèves qui n'ont pas satisfait aux exigences correspondant au seuil de maîtrise. Préférentiellement, ces occasions doivent être différentes des conditions initiales d'apprentissage et adaptées aux particularités et aux besoins de chaque élève. Ceux et celles qui ont atteint le seuil de maîtrise peuvent renforcer leur apprentissage en collaborant aux activités correctives des autres élèves (par exemple, dans le cadre d'un apprentissage coopératif, Gamble (2002)) ou en participant à des activités d'enrichissement complémentaires. Le temps supplémentaire consacré à l'apprentissage n'est pas entièrement soustrait du temps normalement consacré à l'enseignement. Sur la base des résultats aux évaluations critériées et des rétroactions de l'enseignante ou de l'enseignant, l'école peut organiser des activités de préceptorat et de tutorat ou donner des travaux à faire à la maison. Nous l'avons vu, la pédagogie de la maîtrise sera efficace surtout si l'élève se sent engagé et responsable de son apprentissage et s'il participe aux choix d'activités pouvant y contribuer.

Accès à la reprise de l'évaluation

L'élève qui a consacré du temps supplémentaire à l'apprentissage a besoin de voir confirmer ses progrès. C'est pourquoi la pédagogie de la maîtrise comprend une reprise de l'évaluation et parfois même plusieurs. Il s'agit non pas des mêmes épreuves, mais d'épreuves équivalentes (celles-ci pouvant porter sur les aspects non maîtrisés) qui viennent confirmer ou non l'atteinte du seuil de maîtrise et les progrès réalisés. Selon la théorie (Bloom (1976)), l'élève qui s'est investi dans des efforts supplémentaires en apprentissage et dont les progrès sont confirmés dans une évaluation subséquente se comporte de plus en plus comme un élève confiant et capable d'atteindre les seuils de maîtrise visés. Une étude auprès de 20 classes d'élèves de l'école primaire a mis à l'épreuve cette théorie. Cette étude portant sur l'apprentissage de la lecture a démontré qu'au cours d'une année, le groupe qui constituait 20 % des élèves les plus faibles (sur les 400 élèves qui participaient à l'étude) a augmenté de façon très considérable son niveau d'apprentissage. Au début de l'année, ces élèves les plus faibles selon le prétest ne maîtrisaient en moyenne, à la première épreuve, que 16 % des objectifs visés. À la fin de l'année, ces mêmes élèves maîtrisaient 44 % des objectifs visés, et cela, dès la première épreuve (Landry, Robichaud et Vienneau (1982); Landry et Robichaud (1986)). Parce que ces élèves avaient eu accès à des occasions additionnelles d'apprentissage et à des tests-reprises, ils avaient consolidé leur base d'apprentissage de la lecture, et plus qu'avant, ils se comportaient comme des élèves confiants et capables d'apprentissage. Normalement, à mesure que l'année scolaire avance, les élèves faibles qui reçoivent un enseignement traditionnel voient leur niveau d'apprentissage baisser au lieu d'augmenter (Fox (1976)).

Le modèle de gestion de l'apprentissage présenté à la **Figure 3** (Landry (1993); adapté de Landry, Robichaud et Vienneau (1982)) illustre de façon schématique l'application de la pédagogie de la maîtrise reliée à la pédagogie par objectifs. L'utilisation de ce modèle nécessite un processus cyclique de planification, d'implantation et de révision. De fait, notre expérience menée sur plusieurs années avec des enseignants et des enseignantes volontaires qui employaient ce modèle (Landry et Robichaud (1986); Brideau (1990)) démontre l'importance d'investir au préalable dans un processus de planification. Plus les enseignantes et les enseignants avaient préparé les ressources et le matériel requis pour l'implantation de la pédagogie de la maîtrise, plus facile et efficace était l'application de l'approche.

Figure 3 - **Illustration schématique de la gestion de l'apprentissage (Landry (1993); adaptée de Landry, Robichaud et Vienneau (1982))**



La planification est particulièrement importante dans le processus d'évaluation. La demande grandissante d'apprentissages plus authentiques exige des enseignants et des enseignantes de reconsidérer leurs manières d'évaluer les apprentissages de leurs élèves. En pédagogie de la maîtrise des apprentissages, l'évaluation dite « authentique » peut devenir une partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. Ce type d'évaluation se caractérise par deux aspects principaux : la validité écologique et la participation des élèves (Zessoules et Gardner (1991)).

La validité écologique renvoie au contexte dans lequel se fait l'évaluation. Pour que l'évaluation soit authentique, il faut qu'il existe une forte congruence entre ce qui a été enseigné et ce qu'on évalue. Dans la mesure du possible, il faut évaluer les apprentissages dans le contexte naturel où les habiletés et les connaissances apprises seront utilisées (p. ex. évaluer la capacité d'utiliser une balance à fléaux lors d'une expérience de laboratoire).

La participation des élèves est un autre aspect qui doit être considéré afin de rendre l'évaluation plus authentique. Engager l'élève à suivre l'évolution de ses apprentissages, c'est lui faire faire un grand pas dans la compréhension des processus de sa performance (stratégies cognitives, métacognition, etc.). Une autre stratégie qui permet d'engager l'élève dans le processus d'évaluation et qui semble avoir des effets positifs sur l'apprentissage est l'évaluation par les pairs. En observant un autre élève accomplir une tâche (p. ex. exposé oral, tâche motrice), ou en évaluant sa production (p. ex. rédaction, œuvre artistique) un élève-observateur peut reconnaître bien des aspects à imiter ou à éviter, ce qui l'aide à concrétiser ses propres apprentissages (Richard *et alii* (1999)).

Développer des pratiques évaluatives authentiques requiert que l'enseignant planifie ses scénarios d'évaluation tout comme les autres aspects de la phase de planification présentés dans la **Figure 3**. Une planification adéquate est fondamentale en pédagogie de la maîtrise afin d'assurer un enseignement qui permet à l'élève d'évoluer à son rythme tout en étant constamment informé sur l'évolution de ses apprentissages (voir aussi le concept de la « justesse des résultats »; Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1999)). C'est seulement en planifiant toutes les facettes de l'intervention que l'enseignant peut systématiser son processus d'enseignement-apprentissage dans le but de développer un environnement où les apprentissages seront plus authentiques.

Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté les fondements et les principaux éléments de la pédagogie de la maîtrise. Quoique cette approche pédagogique n'ait été popularisée qu'en 1968 grâce à l'article évocateur de Benjamin Bloom, l'idée que les apprentissages préalables bien maîtrisés favorisent l'apprentissage remonte aux débuts de l'histoire de l'éducation et de nombreux pédagogues s'en sont réclamés (Block *et alii* (1989)). Certaines idées, malgré leur pertinence et leur importance, sont en avance sur leur temps. En dépit des nombreuses recherches qui ont démontré son efficacité et ses bienfaits, la pédagogie de la maîtrise est encore peu pratiquée. Les enseignants et les enseignantes rejettent rarement les fondements pédagogiques de cette approche, mais le temps et les ressources nécessaires à son application font naître en eux beaucoup d'appréhension. De plus, le mythe de la courbe normale a eu pour effet, jusqu'à récemment, d'enraciner la croyance que seule une petite partie des élèves était capable d'un niveau élevé de maîtrise des apprentissages. Néanmoins, un survol des écrits récents démontre que la pédagogie de la maîtrise a

tendance à s'intégrer à d'autres innovations pédagogiques, particulièrement avec l'apprentissage coopératif (Cawelti (1999), Guskey (2001); Laney (1999); Motamedi et Sumrall (2000)) et dépasse le cadre de l'école publique pour s'appliquer, par exemple, en enseignement supérieur (Krank et Moon (2001)). De plus, il semble que l'application de la pédagogie de la maîtrise pourrait même avoir des effets bénéfiques dans le transfert de l'apprentissage de la classe au milieu de travail (Lee et Kahnweiler (2000)).

Aujourd'hui, les conditions sont davantage propices à la mise en œuvre de la pédagogie de la maîtrise. L'acceptation grandissante des prémisses associées aux autres volets de la pédagogie actualisante contribue au changement des croyances et permet l'intégration de conditions favorables à la pédagogie de la maîtrise. Le fait que les enseignants et les enseignantes reconnaissent de plus en plus l'importance de responsabiliser l'élève dans la prise en charge de son apprentissage, l'implantation plus répandue d'approches collaboratives, la place grandissante accordée au rôle régulateur de l'évaluation formative de même que l'évolution des nouvelles technologies d'information et de communication sont des conditions qui pourront permettre aux éducateurs et aux éducatrices d'envisager avec plus de confiance et de ressources la mise en application des principes de la pédagogie de la maîtrise.

L'un des défis de l'éducation - qui se font de plus en plus grands - consiste pour l'éducateur et l'éducatrice non seulement à prendre en considération le caractère unique de chaque élève, mais à se conscientiser et à conscientiser leurs élèves aux conditions sociales qui nourrissent les iniquités du système éducatif (Norquay (1999)). Il leur faut savoir distinguer entre les traits uniques de l'élève qui doivent être valorisés et les différences individuelles associées aux iniquités sociales qui, elles, doivent être estompées. La pédagogie de la maîtrise, qui favorise la mise en œuvre de conditions facilitantes et la prise en charge par l'élève de ses propres ressources, peut largement contribuer à relever ce défi.

Références bibliographiques

- Alem, J., Godbout, P. (1998). L'influence de l'évaluation par les pairs sur l'apprentissage du lancer du poids par des élèves du secondaire. In *Revue des sciences et techniques des activités physiques et sportives*, Vol. 45, pp. 87-93.
- Allal, L. (1993). Évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives. In *L'évaluation des apprentissages : réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 57-74.
- Anderson, S.A. (1994). *Synthesis of Research on Mastery Learning*. Michigan. ERIC Document Reproduction Service No. ED 382567.

- Bégin, Y. (1978). *L'individualisation de l'enseignement, pourquoi?* Québec : INRS-Éducation.
- Bélaïr, L. (1993). L'acte d'évaluer les apprentissages : problématique de la formation. In *L'évaluation des apprentissages : réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 161-184.
- Bercier-Larivière, M., Forgette-Giroux, R. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse. In *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 24, pp. 169-182.
- Block, J.H. (1974). *School, Society and Mastery Learning*. New York : Holt, Rinehart, & Winston.
- Block, J.H., Anderson, L.W. (1975). *Mastery Learning in Classroom Instruction*. New York : MacMillan.
- Block, J.H., Burns, R.B. (1976). Mastery learning. In *Review of Research in Education*, L. Shulman (Ed.), Vol. 4, Itasca, IL : Peacock.
- Block, J.H., Efthim, H.E., Burns, R.B. (1989). *Building Effective Mastery Learning Schools*. New York : Longman.
- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. In *Evaluation Comment*, Vol. 1(2)
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York : McGraw Hill.
- Bloom, B.S. (1984a). The 2 Sigma problem : the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. In *Educational Researcher*, Vol. 13(6), pp. 4-16.
- Bloom, B.S. (1984b). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. In *Educational Leadership*, Vol. 41(8), pp. 4-18.
- Bloom, B.S., Hasting, T., Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-Hill.
- Boulet, A. (1999). Changements de paradigme en apprentissage : du behaviorisme au cognitivisme au constructivisme. In *Apprentissage et socialisation*, Vol. 19(2), pp. 13-22.
- Brideau, R. (1990). *La perception des enseignants et des enseignantes concernant les difficultés d'implantation d'un modèle de gestion de l'enseignement*. Mémoire de maîtrise, Université de Moncton.
- Brossard, L. (1999a). Entrer dans la construction des compétences. In *Vie pédagogique*, Vol. 112, p. 21.
- Brossard, L. (1999b). Des pratiques pédagogiques qui favorisent l'acquisition des compétences. In *Vie pédagogique*, Vol. 112, pp. 26-41.
- Burke, K. (1994). *The Mindful School : How to Assess Authentic Learning*. Arlington Heights, IL : Skylight Training and Publishing.

- Cawelti, G. (1999). Improving achievement. In *American School Board Journal*, Vol. 186(7), pp. 34-37.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. In *Teachers' College Record*, Vol. 64, pp. 723-733.
- Dassa, C. (1993). Régulation des apprentissages, contexte de mesure et évaluation informatisée. In *L'évaluation des apprentissages : réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 75-96.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. In *Psychological Inquiry*, Vol. 11, pp. 227-268.
- DeKetele, J.-M. (1993). Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances. In *L'évaluation des apprentissages : réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 15-25.
- Faculté des sciences de l'éducation (1999). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.
- Ferrer, C., Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF
<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/04-ferrer-1.html>
- Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers*. Baltimore : University Park Press.
- Finn, J.D. (1998). *Class Size and Students at Risk : What is known? What is next?*, Washington DC : US Department of Education. Office of Education Research and Improvement. National Institute on the Education of At Risk Students.
- Fox, W.L. (1976). *The Consulting Teacher Program*. Special Education Area. University of Vermont.
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF
<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>
- Godbout, P., Desrosiers, P., et Dadouchi, F. (1994). *Reactions of high school students to their participation to the formative evaluation process in physical education*. Étude présentée dans le cadre de la conférence annuelle de l'Association internationale des écoles supérieures d'éducation physique. Berlin, Allemagne.

- Gravel, H., Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/05-gravel.html>
- Guskey, T.R. (1985). *Implementing Mastery Learning*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Guskey, T.R., Gates, S.L. (1986). Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms. In *Educational Leadership*, Vol. 43(8), pp. 73-80.
- Guskey, T.R. (2001). *Benjamin S. Bloom's Contributions to Curriculum, Instruction and School Learning*. Communication à la Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 16, pp. 88-103.
- Hill, G.M., Miller, T.A. (1997). A comparison of peer and teacher assessment of students' physical fitness performance. In *The Physical Educator*, Vol. 54 (1), pp. 40-46.
- Huberman, M. (1988) (Dir.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Jacquard, A. (1984). *Inventer l'homme*. Bruxelles : Éditions Complexe.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition : Theory and Research*. Edina, Minnesota : Interaction Book Company.
- Krank, H.M., Moon, C.E. (2001). Can a combined mastery/cooperative learning environment positively impact undergraduate academic and affective outcomes. In *Journal of College Reading and Learning*, Vol. 31 (2), pp. 195-208.
- Kulik, C.-L. C., Kulik, J.A. (1987). Mastery testing and student learning : A meta-analysis. In *Journal of Educational Technology Systems*, Vol. 15, pp. 325-345.
- Kulik, C.-L. C., Kulik, J.A., Bangert-Drowns, R.L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs : A meta-analysis. In *Review of Educational Research*, Vol. 60, pp. 265-299.
- Landry, R. (1985a). La maîtrise de l'apprentissage et l'évaluation du rendement académique. In *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 18(2-3), pp. 7-26.
- Landry, R. (1985b). Trois formes de réductionnisme en éducation. In *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 18(2-3), pp. 27-46.
- Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination : vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. In *Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 49, pp. 887-927.

- Landry, R. (2002a). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/01-landry.html>
- Landry, R. (2002b). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/02-landry.html>
- Landry, R., Robichaud, O. (1985). Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 11, pp. 295-317.
- Landry, R., Robichaud, O. (1986). Individualizing the individualization of instruction processes by in-service teacher training. In *Canadian Journal for Exceptional Children*, Vol. 2(3), pp. 75-82.
- Landry, R., Robichaud, O., Vienneau, R. (1982). *De l'enseignement collectif à l'enseignement individualisé : Étude de l'implantation d'un modèle (Phase I)*. Rapport de recherche présenté au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.
- Laney, J.D. (1999). Mastery learning methods can enhance social studies teaching. In *Social Studies*, Vol. 90 (4), pp. 152-158.
- Lee, C.D., Kahnweiler, W.M. (2000). The effect of a mastery learning technique on the performance of a transfer of training task. In *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 13, pp. 125-139.
- Loose, S., Abrahams, M. (1993). Peer assessment : some thoughts and proposals. In *The British Journal of Physical Education*, Vol. 28 (4), pp. 8-13.
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre la porte à l'interdisciplinarité. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/08-lowe.html>
- Mager, R.F. (1971). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Gauthier-Villars.
- Marsolais, A. (1999). Compétences, compétences : À bas l'incompétence. In *Vie pédagogique*, Vol. 112, pp. 12-13.
- Michaud, C. (2002). Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/03-michaud.html>
- Mikulas, W.L. (1974). *Concepts in Learning*. Philadelphia : Saunders.
- Motamedi, V., Sumrall, W.J. (2000). Mastery learning and contemporary issues in education. In *Action in Teacher Education*, Vol. 22, pp. 32-42.
- Norquay, N. (1999). Social difference and the problem of the « unique individual » : An uneasy legacy of child-centered pedagogy. In *Canadian Journal of Education*, Vol. 24, pp. 183-196.

- Popham, W.J. comp. (1971). *Criterion-Referenced Measurement : An Introduction*. Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications.
- Richard, J.-F., Godbout, P., Tousignant, M., Gréhaigne, J.-F. (1999). The try-out of a team-sport assessment procedure in elementary and junior high school PE classes. In *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 18 (3), pp. 336-356.
- Robichaud, O., Landry, R. (1978). Intégration et individualisation : modèle de développement de curriculum. In *Apprentissage et socialisation*, Vol. 1 (4), pp. 5-31.
- Rousselle, A. (2002). De la théorie à la pratique : la maîtrise des apprentissages au Nouveau-Brunswick francophone. Thèse de maîtrise. Université de Moncton.
- Ryan, D.W., Schmidt, M. (1979). *Mastery Learning : Theory, Research, and Implementation*. Toronto : Ministry of Education.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent, (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Séguin, S.P., Parent, C., Burelle, R. (1993). Croyances saillantes et conditions de praticabilité de l'évaluation formative des apprentissages telles que perçues par les enseignants. In *L'évaluation des apprentissages : réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 137-159.
- Slavin, R.E. (1987). Mastery learning reconsidered. In *Review of Educational Research*, Vol. 57, pp. 175-213.
- Slavin, R.E. (1990). Mastery learning re-reconsidered. In *Review of Educational Research*, Vol. 60, pp. 300-302.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In *L'évaluation des apprentissages : réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 27-56.
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology*, M.P. Zanna (Ed.), San Diego : Academic Press, Vol. 29, pp. 271-360.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : Fondements, définition, défis et perspectives. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html>
- Vienneau, R., Ferrer, C. (1999). En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXVII (1), Québec : ACELF <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Vienneau.html>

Wolf, D.P., LeMahieu, P.G., Eresh, J. (1992 Mai). Good measure : Assessment as a tool for educational reform. In *Educational Leadership*, pp. 8-13.

Zessoules, R., Gardner, H. (1991). Authentic assessment : Beyond the buzzword and into the classroom. In *Expanding Student Assessment*, V. Perrone (Ed.), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 47-71.

Pour une pédagogie de la coopération

Joan GAMBLE

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Devant les défis de la modernité provenant, entre autres, de l'accroissement de la diversité des sociétés, la capacité de travailler avec divers groupes et à l'intérieur de ceux-ci, ainsi qu'une compréhension mutuelle s'avèrent de plus en plus importantes. L'école est l'une des institutions les mieux placées pour inspirer chez les jeunes la gratuité, le don de soi, la capacité de travailler avec d'autres dans le respect de la contribution de chacun selon ses aptitudes. Ce « réflexe communautaire » constitue le fondement de la pédagogie de la coopération telle qu'elle a été élaborée par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton comme l'un des volets de la pédagogie actualisante. Le présent article examine certains thèmes liés à la pédagogie de la coopération : la coopération elle-même, la coopération en éducation et la pédagogie de la coopération telle que la préconise la pédagogie actualisante, la mise en pratique de la pédagogie de la coopération par les techniques de l'apprentissage coopératif, du conseil de coopération ou de l'assemblée de classe, et de la résolution des conflits par la non-violence, l'importance de la pédagogie de la coopération ainsi que les limites de cette pédagogie. Inspirer les jeunes à surmonter l'égoïsme et l'individualisme exige de l'école une révision de certaines de ses façons de fonctionner de même qu'un personnel enseignant convaincu et engagé. Ce personnel doit être capable d'éveiller la conscience des jeunes à leur rôle de membres d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants persuadés que le bien de l'un dépend du bien de l'autre, que le problème de l'un est le problème de l'ensemble, bref, des jeunes capables de se tendre la main. En plus de leurs convictions, les enseignantes et les enseignants doivent pouvoir disposer d'outils pour réussir.

L'apprentissage coopératif, l'assemblée de classe et la résolution des conflits par la non-violence font partie de ces outils.

ABSTRACT

Cooperative Pedagogy

The ability to work with and within different groups, as well as mutual understanding, are proving to be increasingly important as we face the challenges of modern life arising from, among other things, the growth of societal diversity. The school is one of the key institutions to inspire young people with the values of generosity, giving of the self and the capacity to work with others, respecting the contribution of each person according to his abilities. This « community reflex » is the basis of cooperative pedagogy, described by the Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation as one of the components of the Pedagogy of Actualization. This article examines certain themes related to cooperative pedagogy: cooperation itself, cooperation in education and cooperative pedagogy, as advocated in the Pedagogy of Actualization, the implementation of cooperative pedagogy through cooperative learning techniques, cooperative class meetings and nonviolent conflict resolution, as well as the importance of cooperative pedagogy and the limits of this approach. To inspire young people to overcome egoism and individualism, the school must revise certain ways of functioning. It also needs convinced and committed teachers who are able to awaken the consciousness of youth to their roles as members of a community of learners, convinced that the welfare of one depends on the welfare of the other, that the problem of one is the problem of the group. In short, teachers must help young people learn how to reach out to each other. As well as their convictions, teachers must have the tools for success at their disposal. Some of these tools are cooperative learning techniques, knowledge of how to conduct cooperative class meetings and skills in nonviolent conflict resolution.

RESUMEN

Por una pedagogía de la cooperación

Ante los retos de la modernidad que, entre otros, provienen del incremento de la diversidad de las sociedades, de la capacidad de trabajar con diversos grupos y al interior de ellos y de una comprensión mutua se revelan cada vez más importantes. La escuela es una de las instituciones de las más indicadas para inspirar a los jóvenes la gratuidad, el don de sí mismo, la capacidad de trabajar con otros respetando la contribución de cada uno según sus aptitudes. Este « reflejo comunitario » constituye el cimiento de la pedagogía de la cooperación tal y cual ha sido elaborada por la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Moncton como uno de

los aspectos de la pedagogía actualizante. El presente artículo examina ciertos temas ligados a la pedagogía de la cooperación : la cooperación en sí misma, la cooperación en la educación, la pedagogía de la cooperación tal como la preconiza la pedagogía actualizante, la operacionalización de la pedagogía de la cooperación mediante técnicas de aprendizaje cooperativo, del consejo de cooperación o de la asamblea de la clase, y de la resolución de conflictos mediante la no violencia, la importancia de la pedagogía de la cooperación así como los límites de esta pedagogía. Incitar a los jóvenes a sobrepasar el egoísmo y el individualismo exige que la escuela revise algunas de sus formas de funcionamiento, así como un cuerpo profesoral convencido y comprometido. Los maestros deben ser capaces de despertar la consciencia del rol que juegan los jóvenes en una comunidad de educandos persuadidos que el bien de uno depende del bien del prójimo, que el problema de uno es el problema del otro, en síntesis, jóvenes capaces de ayudarse mutuamente. Además de sus convicciones, los maestros y maestras deben poder disponer de herramientas para trabajar. El aprendizaje cooperativo, la asamblea de la clase, la resolución pacífica de conflictos, hacen parte de dichas herramientas.

Introduction

L'école est avant tout une
expérience sociale.
Kelly (1998)

La modernité se caractérise par un accroissement de la diversité des sociétés. Les relations entre les nations, les groupes ethniques et même entre les sexes sont en évolution. Les changements qui découlent de cette évolution exigent une capacité de travailler avec divers groupes et à l'intérieur de ceux-ci, ainsi qu'une compréhension mutuelle atteignant un degré peut-être encore inégalé dans l'histoire de l'humanité.

L'école ressent les effets de ces changements. La salle de classe devient un lieu de rencontre de jeunes provenant d'une multitude d'origines ethniques et de types de familles : petites familles où les deux parents travaillent à l'extérieur de la maison, familles monoparentales, familles reconstituées... Toutes ces situations accentuent, chez les jeunes, le besoin d'un cadre de socialisation où les compétences sociales peuvent être apprises.

L'école est l'une des institutions les mieux placées pour satisfaire aux besoins actuels de socialisation des jeunes. Pour ce faire, il faut s'assurer de recourir à des approches pédagogiques qui développent la capacité des jeunes de travailler ensemble. La pédagogie de la coopération offre à cet effet un cadre intéressant pourvu que l'école soit prête à relever le défi. Dans la recension des recherches sur l'apprentissage coopératif qu'il a faite en 1985, Robert Slavin en vient à la conclusion

que parmi les institutions les plus importantes de notre société, l'école est celle qui se caractérise le moins par l'activité coopérative. Cette réalité a sans doute changé depuis, mais il reste que le poids de l'histoire se fait toujours sentir à l'école. La compétition demeure l'une des caractéristiques de cette institution, qui n'a pas été fondée sur la coopération, et qui a toujours été marquée par la suprématie de la compétition et du travail individuel. De plus, la compétition qui y règne n'a pas l'avantage d'opposer des adversaires de force égale; il est souvent possible de prédire, dès le premier jour de classe, qui seront les gagnants et les perdants.

La pédagogie de la coopération constitue l'un des volets de la pédagogie actualisante telle qu'elle a été formulée en 1997 par la Faculté des sciences de l'éducation dans l'énoncé de sa mission (Faculté des sciences de l'éducation (1997)). Ce volet est intimement lié aux autres, plus particulièrement à la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance, à la pédagogie de la participation et de l'autonomie ainsi qu'à la pédagogie de l'inclusion. Ces volets font l'objet d'autres articles de la présente livraison de la revue.

Dans le présent article, nous clarifierons d'abord certaines expressions liées à la pédagogie de la coopération : la coopération elle-même, la coopération en éducation et la pédagogie de la coopération telle que la préconise la pédagogie actualisante. Ensuite, nous donnerons un aperçu de la mise en pratique de la pédagogie de la coopération en décrivant l'apprentissage coopératif, le conseil de coopération ou l'assemblée de classe, et la résolution de conflits par la non-violence. Puis, nous jetterons un regard sur l'importance de la pédagogie de la coopération. Avant de conclure, nous traiterons des limites de cette pédagogie.

Expressions liées à la pédagogie de la coopération

La coopération

Sans la coopération de ses membres, la société ne peut survivre; la société des hommes a survécu parce que la coopération de ses membres a rendu la survie possible [...]. Ce n'était pas un individu méritant ici et là qui l'a fait, mais le groupe. Dans les sociétés humaines, les êtres les plus aptes à survivre sont ceux qui ont été les mieux préparés à le faire par le groupe.

Ashley Montagu (1965), cité par Johnson et Johnson (1994)

Le terme « coopérer » a deux sens dans le langage courant : celui d'obéir et de faire ce que l'autorité demande, et celui de travailler ensemble. Le premier sens suppose une situation de hiérarchie, le deuxième, l'absence ou la délégation d'autorité. C'est dans ce deuxième sens qu'on utilise le terme dans le présent article; c'est ce type de coopération qui « rend la survie possible ».

Le dictionnaire universel francophone (Gaillou et Moingeon (1997)) définit le mot « coopérer » comme suit : « opérer conjointement avec quelqu'un ». Le Grand dictionnaire terminologique (1973), à propos de l'utilisation du terme de coopération en psychologie, explique que :

[...] la coopération entre enfants suppose une atténuation suffisante de l'égoïsme primitif. E. Nielsen distingue, à ce point de vue, les stades suivants :

1. comportement asocial : l'enfant est indifférent au travail des autres;
2. comportements égoïstes : l'enfant se défend contre l'intervention d'autrui ou consent à une pseudo-collaboration;
3. comportements socialisés : l'adaptation réciproque est d'abord occasionnelle et implicite, plus tard, débattue pendant le travail et ultérieurement, discutée avant la prise d'initiatives. Ce dernier stade ne commence à prédominer que vers 7-8 ans.

Pour qu'il y ait coopération, le rapprochement physique ne suffit pas, il faut aussi « un effort de chacune des parties en vue d'atteindre les objectifs communs » (Daniel (1996, p. 30)). Helen Block-Lewis oppose la coopération à l'individualisme. Selon elle, il ne suffit pas de faire ensemble une tâche, mais il faut « réaliser un objectif commun au détriment des besoins personnels et des réalisations individuelles » (dans Daniel (1996, p. 30)). L'acte coopératif tel que le conçoit Helen Block-Lewis « présuppose que la personne est capable de perdre un peu d'elle-même pour permettre à la communauté de vivre ».

May et Doob (dans Daniel (1996)) considèrent aussi la réalisation des buts communs comme étant primordiale dans l'acte coopératif. Ils ajoutent à cela la reconnaissance « de l'unicité et de l'importance de chacun des membres pour le succès du groupe, ce qui implique le respect et l'acceptation des différences des autres » (p. 35).

Roger et David Johnson (1989) associent la coopération à l'interdépendance sociale positive, qui est, selon eux, la perception que le succès de l'individu dépend de celui des autres. Ils soutiennent que c'est dans la nature de l'être humain de coopérer. La coopération fait partie de la vie familiale; elle est au cœur du système économique et légal; elle est nécessaire à l'évolution de l'espèce humaine; au fond, elle est au cœur de la communauté humaine mondiale (pp. 2-3).

Loin de viser l'obéissance docile à l'autorité, la coopération nécessite plutôt « l'acquisition d'un réflexe communautaire » (Francœur (1998, p. 12)), la capacité de travailler avec d'autres à un but commun dans une démarche où chaque personne contribue selon ses aptitudes et est respectée dans son unicité. Cela suppose une réduction de l'égoïsme, de l'individualisme et de la recherche de son propre intérêt en même temps qu'une augmentation de la gratuité des actions et du don de soi, de l'ouverture aux autres. Cela suppose aussi la reconnaissance que les membres du groupe sont interdépendants et que la contribution de chacun est importante.

La coopération en éducation

Comme le dit Marie-France Daniel et Michael Schleifer (1996), la coopération en éducation n'est pas un concept nouveau. Déjà au début du 20^e siècle, John Dewey, entre autres, parlait de la coopération et en faisait l'un des aspects fondamentaux de son approche en éducation. Selon lui, si l'on veut que la coopération soit valorisée

dans la société, il faut qu'elle soit pratiquée dans les écoles. La vie de la salle de classe devrait refléter la démocratie; or, au cœur de celle-ci, se trouve la coopération (dans Schmuck (1985)).

La conception que se fait John Dewey de la coopération est fondée sur des attitudes et des valeurs morales.

[...] ce ne sont pas le but commun et l'interdépendance qui constituent les critères fondamentaux de la coopération, mais bien :

- a. l'échange authentique sur les buts communs;
- b. la conscience des buts communs;
- c. la motivation intrinsèque par rapport aux buts communs et aux stratégies à utiliser;
- d. la sensibilité par rapport à soi, à l'autre et au contexte (dans Daniel et Schleifer (1996, p. 42)).

Pour Dewey, la motivation intrinsèque des membres d'un groupe à travailler vers un but commun est donc centrale au travail coopératif. Il s'ensuit qu'en plus de s'assurer de la participation active des élèves à une démarche coopérative, il faut respecter leurs intérêts et leurs besoins afin qu'ils s'engagent dans l'élaboration et l'atteinte de buts communs (Daniel et Schleifer (1996, p. 40)).

Un critère fondamental de la coopération, selon Dewey, est le partage, qui ne concerne pas tant la division et la distribution des tâches que « l'échange sur le plan des idées, des opinions et des points de vue ». Au cours de leurs échanges, il arrivera souvent que les élèves ne soient pas d'accord, mais il importe, selon Dewey, qu'ils et elles puissent exprimer leurs divergences :

[...] l'expression de la différence n'est pas seulement le droit des autres personnes, mais elle est aussi un moyen d'enrichir sa propre expérience de vie, et à ce titre, elle est inhérente à la vie démocratique (dans Thorkildsen et Jordan (1996, pp. 227-228), notre traduction).

Les idées de Dewey peuvent servir de base à la discussion de la pédagogie de la coopération en facilitant la clarification des concepts et l'expression des enjeux de cette pédagogie.

La théorie de Jean Piaget ajoute une autre dimension à notre conception de la coopération en éducation. C'est dans ses écrits sur la formation du jugement moral que Piaget a formulé ses idées sur l'importance de la coopération. Cette dernière est « l'action volontaire issue du besoin intérieur et du désir de coopérer. Elle est fondée sur le respect mutuel entre égaux » (Piaget, dans Kamii (1976)) et est étroitement liée à l'autonomie. Comme le dit Constance Kamii (1976, p. 21) en parlant de la théorie de Piaget, « l'individu coopérant de façon autonome avec les autres ressent un besoin intérieur d'être loyal parce que la déloyauté détruit la confiance mutuelle ». Selon Piaget, pour assurer l'action volontaire nécessaire à la coopération, il importe que les rapports entre enfants soient égalitaires, ce qui se produit plus sûrement entre enfants du même âge qu'entre enfants d'âges différents.

Piaget met en parallèle la socialisation de l'enfant et le développement de ses structures cognitives, le développement de la coopération allant de pair avec celui des opérations cognitives. Au cours de son développement, l'enfant passe de rapports de soumission à des rapports de coopération volontaire. La part du social et celle du cognitif dans cette évolution sont indissociables, selon Piaget (1965), dans Garnier (1996) :

[...] faut-il dire que l'enfant devient capable d'opérations rationnelles parce que son développement social le rend apte à la coopération, ou faut-il admettre, au contraire, que ce sont ses acquisitions logiques individuelles qui lui permettront de comprendre les autres et qui le conduisent ainsi à la coopération (p. 158).

Le travail de Piaget souligne l'importance du conflit cognitif qui surgit entre élèves et qui, en mettant à nu leurs conceptions erronées, améliore leur compréhension et l'approfondit (Thousand, Villa et Nevin (1998) et Jacob (1999)).

Lev Vygotsky, autre théoricien d'importance en matière de coopération en éducation, considère que l'activité en commun est l'aspect central du développement des structures cognitives; c'est elle qui lui permet d'intérioriser des savoirs. Selon sa théorie, ce qu'un enfant fait en collaboration avec un ou une camarade plus expérimenté s'incorpore plus facilement dans son répertoire individuel. La collaboration sert non seulement à faciliter l'apprentissage, mais c'est en collaborant que l'apprentissage se fait (Murray (1998)).

Dans la perspective socioconstructiviste, qui s'inspire des théories de Piaget et de Vygotsky, l'enfant est conçu comme un acteur qui construit ses connaissances dans et par ses interactions sociales. La coopération est envisagée comme une nécessité intrinsèque à la construction de la connaissance.

Stacie Goffin (1987), une disciple de Piaget, avance l'opinion que les véritables démarches coopératives devraient fournir aux enfants des occasions de négocier, de donner leurs propres idées et de coordonner leurs actions vers un but commun (*co-opérer*). Pour dire qu'une démarche est coopérative, il faudrait, selon cette auteure, que les actrices et les acteurs

- partagent des buts communs;
- prennent des décisions;
- partagent des idées et du matériel;
- négocient et marchandent;
- évaluent leur propre progrès.

Les activités coopératives qui rencontrent ces critères se manifestent spontanément dans les classes où l'on fournit des situations « ouvertes » qui permettent aux enfants de prendre des décisions. En coopérant, les enfants s'affirment, présentent leurs points de vue et confrontent leurs idées avec celles d'autrui.

S'ajoutent aux idées de Goffin, celles de Catalina Ferrer et Joan Gamble (1990), qui relèvent diverses habiletés liées à la coopération spontanée :

Dans les situations de jeu, les enfants ont tendance à coopérer et à dialoguer, c'est-à-dire à s'entraider, à négocier, à s'affirmer, à écouter le point de vue opposé, à faire des compromis (p. 19).

Cependant, comme le montrent ces auteures, l'adulte a un rôle important à jouer afin d'assurer les rapports de respect mutuel entre les enfants étant donné que durant leurs jeux, ils ou elles peuvent aussi apprendre à dominer l'autre ou à se soumettre, à développer des attitudes individualistes de compétition, d'égoïsme, voire de violence. Denise Gaudet *et alii* (1998, p. 173) s'inscrivent en faux contre l'idée que les jeunes coopèrent automatiquement quand ils travaillent en groupe. Les enfants peuvent tout aussi bien exclure des camarades, ne pas participer, faire tout le travail ou faire complètement autre chose.

Que la coopération relève d'un comportement spontané chez l'être humain ou d'un comportement appris, il est clair que dans l'un et l'autre cas, le rôle de l'adulte est important. Par exemple, l'adulte doit souvent intervenir afin d'assurer des rapports égalitaires de respect mutuel et l'apprentissage d'une variété d'habiletés, dont le partage, l'affirmation de soi, la capacité d'écouter le point de vue opposé, de faire des compromis et de s'entraider. L'adulte ne peut imposer aux enfants d'apprendre à coopérer; mais si elle ou il veut que les enfants fassent cet apprentissage, il lui faut trouver la source de motivation intrinsèque qui pousse les enfants à vouloir travailler ensemble. Loin de signifier l'acceptation passive d'activités de groupe, la coopération exige plutôt un engagement et de la sensibilité envers soi et les autres.

Les clarifications qui précèdent éclaireront la définition de la pédagogie de la coopération qui suit.

La pédagogie de la coopération et la pédagogie actualisante

Rien n'est plus fascinant que les interactions entre de jeunes élèves qui se questionnent les uns les autres, qui s'obligent à expliquer ou à justifier leurs idées, qui savent rendre féconds leurs désaccords en reconsidérant les idées ou les solutions auxquelles ils arrivent souvent trop vite, sans avoir pris le temps de bien considérer tous les aspects d'un problème ou d'une tâche à réaliser. Lorsqu'ils travaillent en coopération, les jeunes révèlent des capacités insoupçonnées qui peuvent se manifester vraiment parce qu'ils sentent qu'ils ont la confiance d'un adulte qui, tout en soutenant leurs efforts, leur donne aussi l'occasion d'être responsables d'eux-mêmes...

(Michel Pagé, dans Gaudet *et alii* (1998, p. XI))

La pédagogie de la coopération, telle qu'elle est formulée par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton en tant que volet de la pédagogie actualisante, s'inspire de plusieurs théories ainsi que des écrits de divers praticiens et

praticiennes. L'un des plus importants parmi ces derniers est Célestin Freinet, grand pédagogue français (1896-1966) qui est à l'origine de plusieurs initiatives de coopération, notamment la *Coopérative de l'enseignement laïc* (CEL) et l'*Institut coopératif de l'école moderne* (ICEM). L'un des fondements de la pédagogie de Célestin Freinet est la coopération. Il y croyait tellement qu'il a remplacé, dans le travail scolaire, la compétition par la coopération. Le conseil de coopérative qu'il a inventé, et dont s'est inspirée Danielle Jasmine (1994) pour son conseil de coopération, sert aux élèves à gérer leurs projets, à organiser la vie de la classe, à déterminer les règlements de fonctionnement et à utiliser la méthode dite de résolution de conflits. Le fonctionnement d'un tel conseil sera abordé plus loin.

S'inspirant pour beaucoup de Freinet ainsi que de Dewey, Piaget et Vygotsky, la pédagogie de la coopération s'inscrit dans l'approche connue sous le nom d'éducation à la citoyenneté. Cette approche se préoccupe du rôle de l'éducation devant les menaces que pose notre époque à la survie de l'humanité, voire à celle de la planète. Comme le dit Catalina Ferrer (1996a, pp. 32-33), l'éducation à la citoyenneté vise à contribuer :

- à l'avènement d'une société fondée sur la justice, c'est-à-dire le respect des droits des personnes, des collectivités et des peuples, ainsi que sur la solidarité et le respect de l'environnement;
- au développement de l'être total, engagé dans un cheminement de croissance pour son épanouissement personnel, ainsi que pour le bien-être de l'humanité.

L'éducation à la citoyenneté comprend, entre autres, l'ouverture à autrui, la création de rapports égalitaires de respect mutuel et la valorisation des façons diverses d'être et de penser, la création de conditions qui permettent, selon Ferrer (1996a), « l'expression, dans la vie quotidienne, du pluralisme, de l'égalité, du dialogue, de la coopération et de la résolution non-violente des conflits » (p. 34). Elle implique pour l'école :

[d']accorder la parole aux élèves et [de] leur reconnaître le droit, par exemple, de participer avec les adultes à l'élaboration et à la mise en application des règles de vie de la classe et de l'école. Ils et elles apprennent ainsi à exercer leurs droits dans un esprit de coopération et de responsabilité solidairement partagé (Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1997, p. 16)).

Andrés Domínguez (1984), dans Ferrer (1996a), parle de la transformation qu'exige l'éducation à la citoyenneté :

Elle n'est pas [...] un programme qui peut être réduit à des activités pédagogiques spécifiques et à des formes de communication déterminées. [...] Elle apparaît plutôt comme le développement des capacités de libération qui, à travers la transformation de soi-même et la transformation du milieu, permet l'amplification des capacités de vie des personnes et de la collectivité. (p. 33)

La coopération est un des axes autour desquels s'effectue la transformation au moyen, entre autres, d'un questionnement sur la place qu'occupe la compétition dans la société en général ainsi que sur sa propre inculcation des valeurs de compétition. En cela, l'éducation à la citoyenneté ne concerne pas uniquement les élèves, mais elle implique que les adultes cheminent avec les jeunes dans une relation pédagogique réciproque semblable à celle que décrit Paulo Freire :

L'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble.
(p. 62)

La *Mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick* fait état de l'importance de la coopération pour éduquer les jeunes à la citoyenneté :

Le but de l'école est de favoriser le développement de personnes autonomes et créatrices, [...] capables de **coopérer**¹ avec d'autres dans la construction d'une société juste intégrée dans un projet de paix mondiale fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement. (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1993, p. 2))

Les éléments qui composent la pédagogie de la coopération sont ainsi explicités dans la *Mission de la Faculté des sciences de l'éducation* de l'Université de Moncton : le développement « des habiletés spéciales nécessaires au travail d'équipe et à la résolution de problèmes de groupe » (Faculté des sciences de l'éducation (1997)). De plus, la pédagogie de la coopération

- engage le groupe à l'entraide et à la collaboration dans la prise de responsabilités et la réalisation de défis reliés au processus d'apprentissage;
- encourage la création d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants qui peut à la fois entreprendre collectivement les défis de l'apprentissage et favoriser la responsabilisation individuelle et personnelle;
- devrait permettre aux jeunes de prendre part aux décisions qui les concernent et d'assumer leurs responsabilités. (ibid, pp. 13-14)

Alors, en pédagogie de la coopération, loin de se satisfaire à donner aux élèves une tâche commune, l'enseignant ou l'enseignante doit les impliquer dans la gestion même de la salle de classe, et ce, autant sur le plan pédagogique que sur le plan disciplinaire. Pour ce qui est de l'intervention, cette pédagogie propose :

- la participation active des élèves dans l'élaboration des règlements de fonctionnement du groupe;
- la mise en place d'une structure qui assure la participation des élèves dans les décisions de la vie de la classe;
- l'apprentissage de la résolution de conflits par la non-violence;

1. C'est nous qui soulignons.

- les méthodes d'apprentissage coopératif;
- les démarches d'évaluation formative et critériée qui mettent l'accent sur l'autoévaluation et la rétroaction des pairs, et sur l'évaluation du fonctionnement de la classe.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick entrevoit la coopération de la même façon quand il encourage l'école à « inciter les élèves à participer d'une manière appropriée à leur âge aux décisions qui les concernent, soit en groupe ou individuellement, et [à] promouvoir le travail d'équipe avec le personnel et les collègues » (Ministère de l'Éducation (1999)).

La pédagogie de la coopération part du principe que les habiletés sociales nécessaires au travail de groupe s'apprennent, notamment, « par les activités de réflexions pour apprendre à s'écouter, à s'épauler, à se critiquer de façon constructive, bref à cheminer vers la coopération » (Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1997, p. 24)).

Elle voit l'élève comme une personne qui participe activement à son apprentissage, prend part aux décisions de gestion, interagit avec ses camarades de classe dans un esprit d'entraide et de solidarité et apprend à solutionner les conflits dans le respect mutuel.

La pédagogie de la coopération préconise aussi la création d'un climat de classe qui assure que chaque membre du groupe se sente accueilli et respecté dans ce qu'elle ou il est comme personne, avec ses talents et ses limites, une classe où règne le désir de travailler ensemble pour le bien des uns et des autres. Les rapports d'entraide et de coopération occupent une place centrale dans la vie quotidienne sans pour autant remplacer complètement la compétition et le travail individuel. Selon Mara Sapon-Shevin, Barbara Ayres et Janet Duncan (1998) des sentiments inspirés du sens communautaire doivent faire partie de l'ensemble des enjeux de la classe. On ne saurait y arriver, toutefois, sans remettre en question les pratiques de gestion du comportement qui singularisent des élèves, soit pour les encourager, soit pour les punir. De telles pratiques ont pour effet d'accentuer chez les élèves la perception de leurs différences.

Loin de se limiter à la salle de classe, la pédagogie de la coopération invite l'école à fonctionner, dans l'ensemble de ses activités, selon le mode coopératif, à prendre démocratiquement ses décisions et à entretenir avec la famille et la communauté des contacts étroits fondés sur l'ouverture et le dialogue.

En somme, cette pédagogie exige la remise en question de l'ensemble des moyens de fonctionnement de la classe afin d'évaluer la cohérence entre sa conception de l'éducation et ses actions. Il faut, par exemple, analyser l'approche à la discipline, les stratégies d'enseignement et le système d'évaluation pour voir s'ils favorisent une démarche de coopération plutôt que la compétition et l'individualisme.

La prochaine section traitera de quelques aspects clefs de la mise en application de la pédagogie de la coopération, soit l'apprentissage coopératif, le conseil de coopération et la résolution de conflits par la non-violence.

Mise en pratique de la pédagogie de la coopération

La pédagogie de la coopération, telle que nous l'entendons, favorise l'utilisation d'au moins trois méthodes qui encouragent le développement des habiletés nécessaires au travail d'équipe et à la résolution de problèmes, de même que l'entraide, la collaboration et la responsabilisation individuelle. Elles amènent également les jeunes à prendre part aux décisions et à assumer leurs responsabilités.

Apprentissage coopératif

Environ trois semaines après avoir commencé à utiliser les méthodes d'apprentissage coopératif, j'ai remarqué qu'une atmosphère sympathique s'était installée dans la classe. Les élèves s'apprécient et se soutiennent les uns les autres. Ils sont attentifs les uns aux autres, se posent des questions et n'hésitent pas à s'entraider. Le travail en groupes restreints m'a permis de me déplacer dans la classe et de mieux connaître les élèves en les regardant travailler ensemble.

(Témoignage d'un enseignant du secondaire, dans Clarke (1992, p. 18))

Cet apprentissage coopératif, qui permet de créer « une atmosphère sympathique », facilitant « l'entraide », fait partie intégrante de plusieurs programmes actuels de réforme en éducation au Canada, aux États Unis, en Australie et ailleurs (Jacob (1999)). Le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick l'a également adopté.

C'est dans les années 1970 que la notion d'apprentissage coopératif commence à gagner du terrain en tant que méthode pédagogique, surtout aux États-Unis et par la suite au Canada, en Angleterre, en Israël et en Australie, grâce aux écrits de chercheurs américains tels que Elliott Aronson, David et Roger Johnson, et Robert Slavin. Plusieurs auteures et auteurs (Daniel et Schleifer (1996, p. 9); Jacob (1999, p. 13) et Kagan (1985, 10, p. 67)) soutiennent qu'il existe une diversité de paradigmes et de méthodes coopératives qui illustrent des perspectives et des objectifs distincts. Certains favorisent le plan cognitif, d'autres insistent davantage sur le plan affectif, social ou encore, moral.

Denise Gaudet *et alii* (1998) proposent une définition de l'apprentissage coopératif qui englobe l'ensemble des méthodes :

La coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche (p. 3).

Neil Davidson (1998) partage l'opinion que les chercheuses et les chercheurs dans le domaine forment un groupe diversifié, mais selon lui, ils sont mutuellement enrichissants. Cet auteur analyse six méthodes développées par différents chercheurs et chercheuses qui, d'après lui, sont les plus importantes :

- la méthode « apprendre ensemble » (*Learning Together*) de David et Robert Johnson, appelée aussi « approche conceptuelle » (Bellanca et Fogarty (1991)). Cette méthode reconnaît cinq caractéristiques essentielles à l'apprentissage coopératif : l'interaction, l'interdépendance, la responsabilité individuelle, les habiletés sociales et l'analyse de la dynamique de groupe;
- la méthode « apprentissage en équipe » (*Student Team Learning*) de Robert Slavin et ses collègues de l'Université John Hopkins, surnommée « approche par le curriculum » par James Bellanca et Robin Fogarty (1991). Cette méthode se base sur le « curriculum » en mathématiques et en arts. Elle prescrit des stratégies visant à promouvoir la coopération hétérogène pour tenir compte de la diversité socio-économique et ethnoculturelle (Volcy (sans date, pp. 1-2));
- la méthode « enquête en groupe » (*Group Investigation*) de Shlomo et Yael Sharan et Rahel Hertz-Lazarowitz. Celle-ci « suppose que la classe planifie sa démarche pour trouver des réponses à des questions clés autour d'un sujet d'intérêt commun. Chaque élève se voit ensuite confier un aspect du sujet sur lequel il ou elle recueille l'information nécessaire et la transmet à son équipe pour discussion, synthèse et compte rendu à la classe » (Volcy, p. 2);
- la méthode « structurale » (*Structural Approach*) de Spencer Kagan. Elle « tire son nom de la création, de l'analyse et de l'application de structures sans contenu préalable permettant aux élèves de s'engager diversement dans des interactions positives » (Volcy, p. 2);
- la méthode « directives complexes » de Elizabeth Cohen. Cette dernière est complexe en raison de « la tâche que l'élève doit exécuter et [de] la manière dont les groupes sont structurés » (Davidson (1998, p. 83)). Des tâches faisant appel à des talents multiples sont créées pour intégrer tous les niveaux de performance non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur les plans psychomoteur, visuel, habiletés d'organisation, etc. Ainsi, par « la structuration d'interactions productives au sein d'un groupe hétérogène » (Clarke, Wideman et Eadie (1992, p. 208)), chaque élève de la classe est capable de faire preuve d'une compétence qui le valorise devant le groupe;
- la méthode « en collaboration » (*Collaborative Approach*). Conçue par Barne, Britton et Torbe et par Reid, Forrestal et Cook de l'Australie, elle s'appuie sur les théories du langage et de l'apprentissage. Elle utilise le dialogue et la discussion pour encourager les élèves à articuler leurs propres valeurs et croyances. Cette approche est moins structurée que les autres.

L'analyse de Davidson (1998) permet de mieux saisir les différences et les similitudes entre ces méthodes. On constate, par exemple, que l'utilisation de la récompense diffère d'une méthode à l'autre. Robert Slavin la favorise et en précise même l'utilisation, alors que trois autres méthodes (la méthode des directives complexes de Elizabeth Cohen, la méthode en collaboration et la méthode enquête en groupe), la considèrent incompatible avec la motivation intrinsèque qu'on préconise par ailleurs. Dans certaines méthodes, notamment celle de David et Roger Johnson, les rôles sociaux font l'objet d'un enseignement, tandis que dans d'autres, dont celles de

Robert Slavin et de Shlomo et Yael Sharan, on ne s'occupe pas de cet aspect. La méthode de directives complexes de Elizabeth Cohen est la seule à traiter du statut de l'élève; on y recommande que l'enseignante ou l'enseignant fasse valoir les talents et les savoirs uniques des élèves moins doués afin d'assurer leur participation à part entière au sein du groupe. Cette approche convient surtout, selon Denise Gaudet *et alii* (1998), aux activités ouvertes qui visent le développement des habiletés cognitives de haut niveau plutôt que l'apprentissage de connaissances exactes.

Les critères pour former des groupes de travail varient aussi d'une méthode à l'autre. Certains auteurs préfèrent la formation d'équipes hétérogènes qui tient compte de facteurs tels que le sexe, la race, l'origine ethnique, la classe sociale et les capacités (Johnson et Johnson, Cohen). D'autres proposent plutôt la formation de groupes aléatoires formés par les élèves eux-mêmes (Méthode en collaboration) ou de groupes fondés sur l'intérêt (Sharan et Sharan, Kagan). France Giroux (1996) de l'UQAM, dans un article sur la coopération en contexte pluraliste, argumente en faveur du placement aléatoire des élèves pour le travail en coopération, en cherchant toutefois à refléter l'hétérogénéité au sein des groupes. C'est là une façon, selon elle, d'éviter le piège de la catégorisation des gens selon leur origine ethnique, sociale ou autre. Une telle catégorisation risquerait de créer des frontières qu'il faudrait abolir par la suite.

Dans la mise en pratique de l'apprentissage coopératif, au moment de la constitution des groupes, il importe, selon Theresa Thorkildsen et Candice Jordan (1996), de considérer l'humeur des jeunes ainsi que la confiance et l'amitié qui règnent entre eux et entre elles. Ces auteurs recommandent la flexibilité et la création d'une atmosphère de classe où les élèves se sentent libres d'aller de groupe en groupe afin de trouver l'aide dont ils ou elles ont besoin. Ils s'érigent contre le dogmatisme de certains chercheurs et chercheuses qui présentent leur propre méthode d'apprentissage coopératif comme étant la meilleure, faisant ainsi preuve d'intolérance, travers qu'ils ou elles essaient de contrer chez les jeunes.

Un autre aspect qui varie d'une méthode à l'autre est la présence de la compétition et du renforcement extrinsèque. Dans la méthode développée par Robert Slavin, les membres coopèrent à l'intérieur du groupe mais sont en compétition avec les autres groupes de la classe. Dans une étude sur l'application de l'apprentissage coopératif dans la salle de classe, Jacob (1999) a constaté que les enseignantes et les enseignants avaient des réticences quant à l'emploi de la compétition entre groupes dans la technique de Slavin et que la distribution des récompenses leur demandait trop de temps (pp. 34-35). Devant la compétition, les élèves avaient tendance à donner les réponses plutôt que d'aider les membres de leur groupe à comprendre. James Bellanca et Robin Fogarty (1991, p. 247) et Theresa Thorkildsen et Candice Jordan (1996) avaient aussi noté que la compétition inhérente à cette approche posait des problèmes à beaucoup d'enseignantes et d'enseignants; certains trouvaient qu'elle allait à l'encontre de leur philosophie de l'éducation.

Les frères David et Roger Johnson sont considérés comme les chercheurs les plus prolifiques dans le domaine de l'apprentissage coopératif (Bellanca et Fogarty (1991, p. 242)). Leur méthode « apprendre ensemble » met l'accent sur les structures

et les procédés d'évaluation, plutôt que sur les procédés liés à l'apprentissage d'un contenu particulier comme le fait Slavin.

Pour qu'un procédé puisse être considéré comme une véritable démarche coopérative, il doit posséder certaines caractéristiques. Johnson et Johnson (1998), dans Panitz (a) (sans date) ainsi que d'autres chercheurs et chercheuses, tels que Elizabeth Cohen, ont décrit ces caractéristiques dans leurs écrits. En voici un résumé :

- L'interdépendance positive clairement perçue – Les élèves perçoivent qu'ils ont besoin les uns des autres afin d'accomplir la tâche du groupe. Les enseignantes et les enseignants peuvent structurer l'interdépendance en déterminant les buts mutuels (apprendre et s'assurer que chaque membre du groupe apprend), les récompenses du groupe (si tous les membres atteignent le seuil de réussite, chaque membre recevra les points bonis), le partage des ressources (une feuille de papier pour le groupe), et la distribution des rôles (gardien de la parole, « encourageur » de la participation, secrétaire, gardien du temps, etc.).
- L'engagement et la responsabilité individuelle clairement perçus pour atteindre les objectifs du groupe - Le rendement de chaque élève est évalué, les résultats sont donnés au groupe et à l'individu, et l'élève est tenu responsable par ses camarades de sa contribution au succès du groupe.
- L'usage courant des habiletés de groupes restreints et des habiletés interpersonnelles pertinentes - L'enseignante ou l'enseignant enseigne les habiletés (le leadership, la prise de décision, la construction de la confiance interpersonnelle (*building trust*), la communication et les habiletés de résolution de conflits) au même titre que les habiletés « académiques ». Pour coordonner leurs efforts, les élèves doivent se connaître et se faire confiance, exprimer franchement et sans ambiguïté leurs idées, s'apprécier et s'encourager les uns les autres et résoudre leurs conflits de façon constructive. Pour que le groupe coopératif soit productif, les élèves doivent être motivés à faire le travail en commun.
- L'analyse de la dynamique du groupe - On prévoit du temps pour que le groupe évalue son fonctionnement (ce qui a porté fruit et ce qui pourrait aider au succès du groupe à l'avenir). L'enseignante ou l'enseignant donne une rétroaction positive sur le fonctionnement des groupes et de la classe dans son ensemble, ce que Mara Sapon-Shevin, Barbara Ayres et Janet Duncan (1998), appellent l'évaluation authentique (rapports anecdotiques, portfolios, etc.)

Denise Gaudet *et alii* (1998) de même que Judy Clarke, Ron Wideman et Susan Eadie (1992) soulignent l'importance de l'apprentissage des habiletés du travail d'équipe afin d'assurer le succès des activités d'apprentissage coopératif. Selon eux, il y a lieu d'y aller progressivement par la maîtrise d'une habileté à la fois. Comme le relèvent plusieurs enseignantes et enseignants au primaire et au secondaire (Clarke, Wideman et Eadie (1992)) :

[l]'apprentissage coopératif exige de la pratique - tant pour l'enseignante ou l'enseignant que pour les élèves. Avec l'expérience, j'apprends à déceler

des habiletés sociales que les élèves doivent acquérir durant les séances de travail de groupe (p. 18).

Selon une enquête menée par Brian Kelly (1998) au Nouveau-Brunswick, les enseignantes et les enseignants du primaire trouvent les habiletés sociales, telles qu'écouter et travailler en harmonie, aussi importantes que de savoir lire, écrire et compter, et ils sont d'avis que leurs élèves progressent quand les habiletés sociales sont enseignées de manière spécifique dans la salle de classe.

Certains auteurs et auteures font la distinction entre apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif (Garfield (1993), Godsell *et alii* (1992), dans Panitz (b) (sans date)). La distinction réside en grande partie dans le niveau d'autonomie accordé aux élèves. Par exemple, Ted Panitz (b, p. 1) parle, dans son analyse, du contrôle exercé par l'enseignante ou l'enseignant :

Dans l'apprentissage collaboratif, l'individu est responsable de ses actions, ce qui inclut son apprentissage et le respect des habiletés et de la contribution de ses pairs. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'interaction est structurée afin de faciliter la réalisation d'un but ou d'un produit spécifique par les gens qui travaillent ensemble en groupe (p. 1, notre traduction).

L'apprentissage coopératif est plus centré sur l'enseignante ou l'enseignant qui prend la responsabilité (*ownership*) de la tâche; par contre, l'apprentissage collaboratif est plus centré sur l'apprenante et l'apprenant. Vu sous cet angle, l'apprentissage coopératif donne moins de pouvoir aux élèves; il les engage davantage à atteindre les buts de l'enseignante ou de l'enseignant et à produire de bonnes réponses, ce qui est peut-être, selon Panitz (b), la meilleure façon de maîtriser la connaissance de base.

La méthode « enquête en groupe » de Shlomo et Yael Sharan ainsi que la méthode « en collaboration » sont toutes deux des méthodes collaboratives selon les critères décrits par Panitz. Marie-France Daniel et Michael Schleifer (1996) considèrent ces méthodes comme étant les plus complexes des approches de l'apprentissage coopératif. Ils s'appuient sur la théorie de John Dewey et sur celles des autres philosophes pragmatistes en tentant de respecter « la condition essentielle de tout apprentissage, à savoir la motivation intrinsèque », de favoriser un modèle de recherche scientifique et le développement de la pensée autonome, critique et créative des élèves. L'accent mis sur le dialogue et l'échange entre pairs permet de toucher la dimension sociale et morale de la recherche (Daniel et Schleifer (1996, p. 25)).

Selon Ted Panitz (b), le choix de l'apprentissage coopératif ou collaboratif dépend du niveau de développement des élèves, la collaboration dans le travail d'équipe exigeant une solide préparation de la part des apprenantes et des apprenants. Deux autres facteurs déterminants dans le choix d'une approche sont la philosophie et la formation de l'enseignante ou de l'enseignant. Pour le travail en collaboration, il faut que l'enseignante ou l'enseignant soit prêt à partager l'autorité avec les élèves et que les membres du groupe acceptent la responsabilité pour leurs actions (Panitz (b)).

Bref, comme le dit Marc-Yves Volcy (sans date, p. 1), il serait « illusoire de tenter d'identifier laquelle des approches à l'apprentissage coopératif est la meilleure ». On peut emprunter des éléments à l'une et à l'autre, ce que font d'ailleurs les enseignantes et les enseignants les plus efficaces, selon les recherches sur le perfectionnement du personnel (Bellanca et Fogarty (1991)). Enfin, le choix dépend de la philosophie de l'enseignante ou de l'enseignant, des buts poursuivis, du degré de préparation des élèves, du temps disponible et de divers autres facteurs. Quelle que soit l'approche, si on choisit la pédagogie de la coopération, il y a lieu de rechercher la cohérence en tenant compte de plusieurs éléments dont : le rôle actif de l'élève et la délégation de l'autorité de la part de l'enseignante ou de l'enseignant; la présence de la motivation intrinsèque; l'assurance d'une participation équitable de chaque membre du groupe; l'apprentissage de rôles sociaux ainsi que la formation de groupes hétérogènes. Les facteurs de compétition seront à évaluer afin d'atténuer leur impact sur les actions de coopération et d'entraide.

Le conseil de coopération ou l'assemblée de classe

Dans une classe de première année, un garçon connaît des problèmes d'intégration au groupe; il a tendance à frapper les autres, ce qui ne l'aide pas à se faire accepter. L'enseignante décide, lors du conseil de coopération, d'aborder le problème avec les élèves en leur demandant ce qu'ils peuvent faire afin d'aider Marc à ne plus frapper les autres. Notons qu'elle ne leur demande pas comment punir leur camarade, mais comment l'aider. Les élèves de 6 et 7 ans, y compris Marc, soumettent plusieurs suggestions : lui demander de jouer avec eux, le féliciter quand il fait quelque chose de bien, partager du matériel avec lui, etc. Ils mettent leur plan à exécution. Les plaintes contre Marc sont plutôt remplacées par des commentaires positifs quand il fait quelque chose de bien : « Madame, Marc a partagé son ballon avec moi à la récréation. »... Marc a cessé de frapper les autres, sa vie en a été transformée. Mais en plus de cela, la vie de chaque enfant du groupe a été modifiée. Les enfants ont appris à se solidariser, à s'entraider et ils ont vécu le miracle de la transformation que cela rend possible.

La pédagogie de la coopération, comme on l'a vu, vise à amener le groupe à « l'entraide et à la collaboration dans la prise de responsabilités », à créer « une communauté d'apprenantes et d'apprenants » et à permettre aux jeunes « de prendre part aux décisions qui les concernent et d'assumer leurs responsabilités » (Faculté des sciences de l'éducation (1997, pp. 13-14)). Ceci implique, entre autres choses, la participation active des élèves à la gestion de la classe. L'une des façons de procéder consiste à amener les élèves à élaborer collectivement les règlements de la classe qui s'inséreront dans une charte des droits et des responsabilités accompagnée d'une assemblée de classe (Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1997, p. 7)) ou d'un conseil de coopération (Jasmine (1992)).

Dans le guide intitulé *L'éducation aux droits de la personne*, Catalina Ferrer, Joan Gamble et Simone LeBlanc-Rainville (1997) présentent une telle activité que les auteures nomment « La charte des droits et des responsabilités et l'assemblée de la classe » (« L'arbre de vie de la classe » pour le premier cycle du primaire). Cette

activité de cogestion propose que les élèves, avec l'enseignante ou l'enseignant, déterminent les règles de fonctionnement de la classe au début de l'année. Par la suite, au moyen de l'assemblée de classe, on gère ensemble les problèmes de discipline et les projets, on organise la vie de la classe et on travaille à la résolution des conflits. Par cette activité, les auteures invitent les enseignantes et les enseignants à discuter avec les élèves, dès le début de l'année scolaire, des droits qu'il est important de respecter dans la classe et des responsabilités qui en découlent. C'est à partir d'une telle discussion qu'on élaborera ensemble une charte des droits et des responsabilités de la classe.

Le défi majeur de ce processus n'est pas l'élaboration de la charte elle-même, mais plutôt la façon de la faire respecter par la suite. Au fond, ce n'est pas la charte qui détermine le bon fonctionnement d'un groupe, mais plutôt « l'engagement solidaire du groupe à la création de rapports de respect mutuel et de coopération » (Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1994)). Dans cette optique, les auteures du guide proposent la tenue d'une assemblée de classe une fois par semaine afin de gérer collectivement la mise en application de la charte. Inspirée du conseil de coopération de Danielle Jasmine (1992) et du conseil coopératif de Célestin Freinet, ainsi que des idées de A. S. Neill (de Summerhill) au début du 20^e siècle, l'assemblée se donne une devise qui incite les élèves à se prendre en main et à se soutenir les uns les autres (« *Ensemble on s'aide à respecter la charte de la classe* »). L'esprit de l'assemblée est le même que celui du conseil, que Danielle Jasmine (1996) définit ainsi :

Le lieu de gestion où chaque élève a sa place, où il est reconnu avec ses forces et ses faiblesses, et accepté avec sa personnalité, sa culture. C'est un lieu où l'on accorde autant d'importance au groupe qu'à l'individu, l'un n'étant pas sacrifié au détriment de l'autre (p. 296).

Ces conseils ou assemblées font appel à l'autonomie des élèves pour résoudre les conflits interpersonnels; ils ont recours à l'entraide du groupe et au dialogue, plutôt qu'aux jugements et à la punition, quand il s'agit de faire respecter la charte.

La mise en application de la charte par l'entremise de l'assemblée de classe aide à développer, chez chaque membre du groupe, le sens de la responsabilité, de la coopération, de l'entraide et du respect mutuel. Comme le disent Catalina Ferrer et Joan Gamble (1990),

Outre le fait de leur permettre de prendre conscience de leurs propres droits et responsabilités et de ceux des autres, cette activité est le commencement d'un processus qui les aidera à développer leur sens critique, leur autonomie et leur sens des responsabilités, de tenir compte des droits et des responsabilités de chacun et à se sentir « sujets » créateurs de la vie du groupe (p. 19).

Il faut bien préciser que cette démarche ne devrait aucunement enlever à l'enseignante et à l'enseignant la responsabilité finale du fonctionnement de la classe; elle invite plutôt les élèves à y jouer un rôle actif.

Gérer une telle assemblée exige une grande sensibilité de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Catalina Ferrer, Joan Gamble et Simone LeBlanc-Rainville (1997) soulignent le défi de créer un véritable sentiment de communauté dans la salle de classe, processus qui demande du temps et des changements :

Il est nécessaire pour l'enseignante ou l'enseignant de prendre conscience que la mise en application de la charte constitue un processus à long terme qui implique un changement des attitudes, des croyances et des façons de faire. (p. 12)

Pour que l'assemblée de classe favorise l'épanouissement de chaque membre du groupe, il faut qu'il règne dans la classe une atmosphère de sympathie et de sensibilité, qui, selon Dewey, existe :

lorsque l'individu prend en considération les conséquences des actions personnelles sur le bien-être d'autrui, lorsqu'il vibre aux émotions de l'autre, lorsqu'il comprend les points de vue des pairs, qu'il accepte les perspectives différentes et qu'il est impartial dans l'évaluation des intérêts personnels (dans Daniel et Schleifer (1996, pp. 42-3)).

L'assemblée de la classe, quand elle est bien menée, permet à tous les élèves d'éprouver un sentiment d'appartenance au groupe et de sentir qu'ils et elles y jouent un rôle important.

Malgré les difficultés d'appliquer de telles pratiques, les enseignantes et les enseignants du Québec semblent les trouver réalisables, si l'on croit un groupe de huit enseignantes et enseignants invités à parler du rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté :

Selon les enseignants, il est possible de négocier l'ensemble de l'organisation de la vie de la classe : horaire, espace, modes de coopération et de coexistence. D'ailleurs, cette pratique est courante dans bon nombre d'écoles primaires. Il serait même possible, jusqu'à un certain point, de négocier une partie des choix pédagogiques ainsi que les modes d'évaluation (Francœur (1998, p. 15)).

Danielle Jasmine (1996) est d'avis que de telles assemblées peuvent aider à réduire, chez les enseignantes et les enseignants, l'épuisement causé par le fait d'être seul à répondre aux besoins des élèves tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'estime de soi et celui des relations interpersonnelles. Le travail de l'enseignante ou de l'enseignant est allégé par le fait qu'elle ou il partage avec le groupe la responsabilité de la résolution des problèmes.

En résumé, le conseil de coopération ou assemblée de la classe est un des moyens qui sert à créer le sentiment d'accueil et d'appartenance nécessaire au travail en coopération. Les jeunes prennent en mains les tâches de gestion avec l'aide d'une enseignante ou d'un enseignant éveillé. Ce faisant, ils développent leurs habiletés à s'entraider et leur compréhension les uns des autres. Devant les manquements aux règlements, ils apprennent à comprendre l'autre et à trouver les solutions

qui permettent l'apprentissage plutôt que de recourir à la punition. L'assemblée est un des lieux de l'apprentissage de la résolution de conflits par la non-violence qui sera abordée dans la prochaine section.

Résolution de conflits par la non-violence

Le conflit est essentiel à la vie.
Kreidler (1984, p. 9)

Les conflits font partie de la vie en société et sont une source potentielle de croissance personnelle et collective dans la mesure où l'on apprend à les solutionner dans le respect mutuel. Un lien étroit lie le conflit et la coopération, tous les deux essentiels à la vie démocratique :

les oppositions et la diversité des points de vue constituent la trame de fond de la coopération comme de la vie démocratique. [...] la capacité de dialoguer, c'est-à-dire de construire avec d'autres des aménagements sociaux qui favorisent le respect des différences, est une disposition qui se développe par la coopération et qui est par ailleurs essentielle dans une société pluraliste (Gaudet *et alii* (1998, p. 14)).

Par rapport à la salle de classe, William Kreidler (1984) distingue deux types de conflits :

1. les conflits fonctionnels, qui servent à améliorer les rapports dans la classe, à améliorer la routine, à faciliter les relations de confiance entre élèves, et
2. les conflits dysfonctionnels, qui créent une atmosphère, plus autoritaire ou qui donnent à certains élèves le sentiment d'avoir gagné et à d'autres celui d'avoir perdu.

Dans le processus de résolution de conflits par la non-violence, le but est de favoriser les conflits fonctionnels.

Les conflits fonctionnels offrent l'occasion de mieux se voir, de devenir conscient de son point de vue et capable de le critiquer, d'accroître sa lucidité par rapport à son cadre de référence, ses expériences, ses préjugés, sa culture. Ce processus est à la fois difficile et enrichissant.

L'apprentissage de la résolution des conflits est inhérent à la pédagogie de la coopération de la Faculté qui vise, entre autres, le « développement des habiletés spéciales nécessaires au travail d'équipe et à la résolution de problèmes de groupe » (Faculté de sciences de l'éducation, p. 13). Pour sa part, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick reconnaît l'importance de la résolution des conflits : dans ses recommandations pour l'élaboration du plan pour un milieu propice à l'apprentissage, il suggère, entre autres, de promouvoir des activités qui favorisent la résolution de conflits et l'application de principes démocratiques (1999).

Le processus de résolution de conflits fait appel à la réflexion ainsi qu'aux habiletés telles que l'expression de soi, l'écoute active et le dialogue (Ferrer, Gamble

et LeBlanc-Rainville (1997, p. 25)). Les élèves ont besoin d'apprendre à exprimer leurs opinions et à comprendre le point de vue de chaque personne concernée, chacune ayant potentiellement une perception différente de la situation.

L'apprentissage de l'expression de la colère, de la frustration et de l'agressivité est essentielle au processus de résolution de conflits, autant pour l'adulte que pour les élèves. L'enseignante ou l'enseignant cherche à servir de modèle aux jeunes, modèle de quelqu'un qui est aussi en apprentissage, qui est capable de reconnaître ses erreurs, de s'autocritiquer et qui apprend à se connaître dans ses interactions avec d'autres.

Avant même de commencer l'apprentissage de la résolution de conflits par la non-violence, il y a lieu, selon Kreidler (1984), que les enseignantes et les enseignants examinent l'atmosphère générale de la classe afin de voir si elle invite les élèves à dialoguer dans les situations courantes et non seulement quand un conflit se présente. Il propose aux enseignantes et aux enseignants d'évaluer les causes potentielles de certains conflits telles que : l'atmosphère de compétition ou d'intolérance, le manque de communication et de moyens d'exprimer ses émotions, le manque d'habiletés dans la résolution des conflits autant chez les élèves que chez l'enseignante ou l'enseignant ainsi que la possibilité d'abus de pouvoir chez l'enseignante ou l'enseignant. Par rapport à ce dernier point, en parlant de conflits entre élèves et enseignantes ou enseignants, Kreidler (1984) explique que la salle de classe donne à l'enseignante ou à l'enseignant un pouvoir sur d'autres personnes regroupées sans leur consentement, situation qui est rarement vue dans une société démocratique. En cas d'abus de pouvoir, souvent l'élève n'a aucun recours. L'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant dans l'exploration des sources potentielles de conflits exige une grande capacité d'autocritique.

Quant aux moyens non-violents de résoudre des conflits, le dialogue est celui qui est souvent privilégié, mais d'autres moyens valables existent et méritent d'être explorés, par exemple : la médiation, l'excuse et l'ajournement. Catalina Ferrer, Joan Gamble et Simone LeBlanc-Rainville (1997) explorent une diversité de moyens de résolution de conflits par la non-violence dans le guide *L'éducation aux droits de la personne* (pp. 86-88). Dans certains cas, il est préférable de feindre de ne pas voir un conflit; par contre, dans d'autres situations, surtout si la sécurité du jeune est menacée, il est même approprié de faire une intervention autoritaire. Il y a lieu d'aider les jeunes à augmenter leur répertoire d'habiletés dans ce domaine et à les utiliser de façon appropriée. Quant aux comportements sexistes et racistes ou d'exclusion, plusieurs auteures et auteurs (Gibbs (1994); Sapon-Shevin, Ayres et Duncan (1998)) trouvent important de les aborder directement, afin de créer une communauté de classe où chaque élève se sent à l'aise et soutenu dans son apprentissage.

La réflexion sur sa façon personnelle de résoudre les conflits s'avère cruciale si l'enseignante ou l'enseignant veut mieux comprendre la complexité de ce processus. Il ou elle doit aussi faire des efforts pour comprendre les causes qui peuvent amener certains élèves à agir fréquemment de façon violente, causes qui pourraient être liées à des conflits de personnalité, des difficultés d'adaptation, le rejet ainsi que des difficultés dans la vie familiale. Il convient aussi d'être sensible au fait que certains élèves

ont moins de facilité que d'autres à verbaliser leurs sentiments et leurs opinions. Ces élèves ont parfois besoin d'un soutien spécial ou d'autres techniques que le dialogue afin de sentir respecté. Le guide *L'éducation aux droits de la personne* propose des activités de résolution de conflits pour les divers niveaux scolaires. En cas de conflits, les auteures préconisent de commencer par un retour au calme avant de procéder aux étapes de la résolution de conflits par la non-violence : formuler le problème en termes clairs, explorer les solutions possibles, négocier afin de choisir une solution qui respecte les personnes concernées et évaluer le résultat des moyens choisis.

Ce guide comprend des fiches d'analyse de conflits qui permettent aux jeunes concernés de s'arrêter sur les causes et les effets de leurs façons de régler leurs conflits et de chercher des solutions de rechange. Ces fiches, actuellement très utilisées dans les écoles au Nouveau-Brunswick, comportent des risques si l'école ne remet pas en question son attitude envers les manquements des jeunes. Les attitudes punitives, qui caractérisent souvent le comportement des adultes par rapport aux conflits entre jeunes, doivent être remplacées par celles qui facilitent l'apprentissage et l'entraide. Trop souvent, la façon dont on se sert de ces fiches force l'élève à se soumettre à l'autorité de l'adulte et ne lui reconnaît aucun droit d'exprimer son point de vue, surtout si celui-ci va à l'encontre de l'opinion de l'adulte. L'utilisation machinale des fiches peut nuire à leur utilité comme moyen d'aider à mieux se comprendre. Elles ne peuvent pas remplacer un adulte prêt à prendre le temps d'écouter un jeune et de lui servir de guide.

En ce qui concerne d'autres moyens de résolution de conflits par la non-violence, mentionnons la médiation par les pairs et le conseil par des pairs (*peer counselling - helping peers experiencing difficulties*) qui se répandent de plus en plus dans des écoles secondaires comme façon de faciliter l'entraide et le développement d'habiletés en communication (Albert (1989)).

On peut donc dire que la résolution de conflits par la non-violence engage les adultes et les jeunes ensemble dans une démarche d'autocritique et d'apprentissage d'habiletés qui est à la fois exigeante et enrichissante et qui demande une remise en question de certaines façons traditionnelles de fonctionner à l'école.

Importance de la pédagogie de la coopération

La pédagogie de la coopération facilite les conditions nécessaires à la création d'une communauté d'appartenance, de confiance mutuelle, de bienveillance et d'encouragement qui permettent aux enfants de développer les habiletés, les convictions et la profondeur d'esprit indispensables pour fonctionner comme « coconstructeurs » d'un monde de paix et de justice. Les finalités de cette approche en éducation coïncident avec les exigences de la vie dans une société démocratique pluraliste.

Mais, dans les faits, la coopération cohabite avec une tradition de compétition fortement enracinée dans notre société. L'idée de concurrencer un adversaire et de gagner imprègne les relations interpersonnelles, et ce, sur le plan du sport, du commerce, de la politique et même de l'éducation. Dans la réalité de la compétition, peu

de personnes gagnent alors qu'un grand nombre perd; la réussite de l'un est perçue comme la défaite de l'autre. Dans une critique de la compétition, Alphie Kohn (citée dans Johnson et Johnson (1989)) conclut que la compétition entraîne l'anxiété, l'égoïsme, la perte de confiance en soi, la détérioration de la communication et l'agressivité. Elle empoisonne les relations interpersonnelles, réduit la productivité et, de façon générale, rend la vie désagréable. Si les personnes dans une situation de compétition croient qu'elles ont la chance de gagner, la compétition est source de motivation. Mais quand la personne connaît la défaite, elle a tendance à se retirer du concours (Hurlock (1927); Halisch et Heckhausen (1977), dans Johnson et Johnson (1989)). Pour un grand nombre d'élèves qui ont un faible rendement scolaire, il leur est impossible de se classer parmi celles et ceux qui obtiennent les plus hautes notes, ce qui les conduit à décrocher ou à déranger le fonctionnement de la classe. Selon Robert Slavin (1985), de tels élèves voient l'école comme un environnement hostile, ce qui les pousse à la délinquance. Pour ce qui est des élèves « performants », l'assurance du succès peut les amener à faire moins d'efforts. Dans la classe où règne un esprit de compétition, il risque de s'établir une hiérarchie selon la réussite scolaire.

Contrairement à la compétition, la pédagogie de la coopération permet d'approfondir la compréhension du contenu à l'étude. Elle crée une plus grande tolérance entre les personnes, facilite la pensée flexible et la capacité de s'accommoder de la complexité d'opinions et de points de vue divers. Dans les situations de nature coopérative, les comportements de domination sont atténués par le besoin d'écouter les idées d'autrui. De plus, le sens d'appartenance qui se développe dans les relations de coopération et le sentiment qu'on est responsable les uns des autres permettent de contrer les tendances à l'individualisme et à la compétition, toujours très présentes dans le système scolaire.

En ce qui concerne l'apprentissage coopératif comme tel, depuis les années 1970, plus de 750 études en démontrent l'efficacité (Howden (1996)). Il faut préciser que ces recherches ont été faites très majoritairement aux Etats-Unis; d'autres, au Canada, en Australie, en Angleterre et en Israël. L'efficacité de l'apprentissage coopératif ailleurs reste à démontrer. Judy Clarke, Ron Wideman et Susan Eadie (1992) parlent d'un important corpus de recherches qui démontrent que « l'apprentissage coopératif en groupes restreints permet de promouvoir des écoles efficaces qui contribuent au développement scolaire, personnel et social des élèves » (p. 4). Les effets de l'apprentissage coopératif ont été étudiés dans deux domaines principaux : la réussite scolaire et les relations interpersonnelles. Les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur la réussite scolaire se présentent dans les niveaux primaire et secondaire, les milieux urbains et ruraux et dans les différentes matières. Les élèves noirs ou minoritaires ont particulièrement tendance à progresser grâce au travail en coopération (Slavin (1985)).

Plusieurs recherches ont comparé les effets des travaux coopératifs, compétitifs et individuels sur les résultats de l'enseignement. On trouve, entre autres, que dans une structure coopérative, l'élève moyen réussit mieux qu'il ne le fait dans une structure compétitive ou individuelle. La structure d'apprentissage coopératif entraîne aussi un plus haut niveau de raisonnement, génère un plus grand nombre d'idées et

de solutions nouvelles et une meilleure généralisation de ce qui est appris que la structure compétitive ou individualiste. Compte tenu des résultats de la recherche, David et Roger Johnson (1998) recommandent l'utilisation de l'apprentissage coopératif quand :

les buts d'apprentissage sont hautement significatifs, que la maîtrise et la mémorisation sont importantes, qu'une tâche est complexe ou conceptuelle, qu'une résolution de problème est désirée, que la pensée divergente ou la créativité est désirée, que la qualité de la performance et que les stratégies de raisonnement de haut niveau et l'esprit critique sont nécessaires (p. 120).

Par contre, pour les tâches simples qui exigent un « surapprentissage » (*overlearned*), la compétition augmente la performance (Miller et Hamblin (1963); Johnson et Johnson (1974), dans Johnson et Johnson (1989)).

Pour ce qui est des relations interpersonnelles, selon les recherches aux États-Unis et au Canada, l'apprentissage coopératif a des effets positifs sur les rapports entre Blancs et Noirs, entre hispanophones et anglophones, entre les immigrants récents et les Anglo-canadiens ainsi que d'autres groupes (Slavin (1985)). De plus, l'apprentissage coopératif a des effets positifs sur les rapports entre les élèves à besoins spéciaux et les autres élèves ainsi que sur l'estime de soi de l'ensemble de ces élèves. Dans les situations d'apprentissage coopératif, les élèves aiment davantage l'école; ils ont plus de sentiments d'encouragement et de plaisir et de comportements altruistes (Slavin (1985)). David et Roger Johnson (1989a) et (1983), dans Johnson et Johnson (1998), rapportent que les expériences d'apprentissage coopératif, en comparaison avec l'enseignement compétitif, individualiste et « traditionnel », encouragent considérablement l'amitié entre les élèves, et ce, malgré les barrières que peuvent constituer les handicaps et les différences liées au sexe, aux groupes ethniques, aux habiletés et aux classes sociales. Ces chercheurs concluent que :

Les élèves qui collaborent pendant leurs études s'apprécient mutuellement et s'encouragent les uns les autres, peu importe leurs impressions initiales. De plus, ils apprécient davantage leur enseignant et le perçoivent comme plus encourageant et accueillant sur le plan scolaire et personnel. (p. 122)

En raison de ses bienfaits, l'apprentissage coopératif contribue grandement à l'intégration des élèves handicapés et aussi à celle des élèves timides ou hyperactifs. De même, l'élève brillant mais stéréotypé et l'élève moyen qui est souvent négligé y trouvent leur compte. Les Johnsons (1998) ont découvert que si un élève non handicapé travaille à des tâches coopératives avec un élève handicapé, on constate une augmentation des sentiments de sympathie et d'altruisme.

France Giroux (1996) considère l'apprentissage coopératif comme un des fondements d'une épistémologie de l'éducation interculturelle; il « assurerait la socialisation des futurs citoyens de la société pluraliste de demain » (p. 256). Denise Gaudet *et alii* (1998) concluent que la coopération met en place les structures sociales qui influent sur l'établissement de relations sociales harmonieuses entre les

personnes appartenant à des communautés différentes. Pour leur part, Judy Clarke, Ron Wideman et Susan Eadie (1992) déclarent que, d'après les recherches dans le domaine, l'apprentissage coopératif en groupes restreints, dans les écoles où la population est diversifiée, permet aux élèves d'apprendre le respect des autres sans égard à leur race, leurs croyances, leur couleur, leur sexe ou leur origine. Dans sa recension des recherches, Robert Slavin (dans Clarke, Wideman et Eadie (1992, p. 5)) conclut que « l'encouragement de la coopération interraciale est de loin le moyen le plus efficace d'améliorer les attitudes et les comportements raciaux dans les écoles ». D'après Clarke, Wideman et Eadie (1992), l'apprentissage coopératif en groupes restreints maximise l'égalité des chances en éducation.

Afin d'assurer que le contact intergroupe diminue les préjugés, il faut satisfaire à certaines conditions, que précise Giroux (1996) :

- un support institutionnel fort en faveur de contacts intergroupes;
- un statut égal pour tous les groupes en situation de contact;
- une tâche à faire en groupe requérant l'interdépendance mutuelle parmi les membres du groupe en interaction (p. 261)

Ces conditions, Elizabeth Cohen (1994, traduit par Ouellet) les prenait déjà en considération dans la description de son approche à l'apprentissage coopératif. Celle-ci traite du statut des élèves en vue d'assurer à chaque membre du groupe une contribution de valeur, ce qui est particulièrement important pour ceux et celles qui sont issus de groupes défavorisés ou minoritaires.

Il ressort de ce qui précède que de nombreuses recherches mettent en évidence l'efficacité de l'apprentissage coopératif dans l'acquisition des connaissances, surtout dans le cas de tâches complexes, ainsi que l'effet positif de cette approche sur les rapports sociaux des élèves, sur leur estime de soi et sur leur sentiment d'appartenance à leur groupe-classe. Toutefois, l'enseignante ou l'enseignant ne choisit pas cette pédagogie seulement sur la base des résultats de la recherche; son choix découle aussi de sa philosophie de l'éducation, de sa vision de la société et du rôle qu'y joue l'école. Avant de finaliser sa décision par rapport à cette pédagogie, il y a lieu pour l'enseignante ou l'enseignant d'en examiner les défis et les limites dont traite la prochaine section.

Défis et limites de l'approche coopérative

La pédagogie de la coopération ne devrait pas être perçue comme une panacée. Avant de l'adopter, il faut considérer le contexte, la didactique, la préparation des élèves, la formation de l'enseignante ou de l'enseignant et d'autres aspects de la vie scolaire ainsi que de la communauté environnante qui influencent sa mise en pratique. Il faut jeter un regard critique sur l'atmosphère qui règne à l'école et dans la communauté éducative en général, particulièrement en ce qui concerne la compétition. Les élèves arrivent en classe marqués par la société hautement compétitive dans laquelle ils et elles vivent. Selon les études de Evelyn Jacob (1999), dans un

contexte de compétition, les comportements d'aide diminuent. La comparaison entre les cultures s'avère ici intéressante : Jacob (1999) a remarqué que dans les situations d'apprentissage coopératif, les élèves américains d'origine asiatique offrent plus d'explications et cherchent davantage à comprendre que les élèves euroaméricains, ce qui reflète peut-être la valeur qu'attachent ces deux sociétés à la compétition.

Pour ce qui est des recherches portant spécifiquement sur l'apprentissage coopératif, Jacob (1999) apporte des bémols. Elle souligne que la recherche dans ce domaine est en grande partie expérimentale et qu'elle a été conduite soit en laboratoire, soit dans des expériences contrôlées sur le terrain. Dans ces expériences, le taux de succès de l'apprentissage coopératif est élevé, mais dans les quelques études conduites dans les classes ordinaires où les enseignantes et les enseignants n'ont pas reçu d'appui extérieur important, le succès n'est pas aussi considérable.

Le choix du moment de mettre en application l'apprentissage coopératif en salle de classe pose à son tour un défi. Bien que cette approche facilite l'apprentissage lors de situations complexes, elle ne semble pas indiquée pour l'apprentissage des faits. Il est donc nécessaire, dans une classe qui fonctionne d'après la pédagogie de la coopération, de recourir aussi à d'autres techniques. Les activités individuelles et certains éléments de la compétition y ont encore leur place. Le choix des techniques dépend de la philosophie qu'on a adoptée, de la nature de l'apprentissage visé et de la personnalité des élèves du groupe. L'utilisation rigide de l'apprentissage coopératif dans toutes les situations d'apprentissage est certainement contre-indiquée.

L'un des défis de l'apprentissage coopératif est le type d'aide fournie par les pairs. Dans une revue de la littérature, Webb (dans Jacob (1999)) montre qu'il existe un lien positif entre le fait de donner des explications à une personne au sujet d'une tâche et la réussite de celle-ci dans l'accomplissement de la tâche. Par contre, le fait de recevoir des explications n'est utile qu'occasionnellement et recevoir de l'information a des effets parfois positifs, parfois négatifs. Par ailleurs, le fait de recevoir seulement la réponse et de recevoir un niveau d'aide inférieur à celui qui est demandé nuit à l'apprentissage. Lors d'une étude sur le terrain, Jacob (1999) s'est rendu compte que moins de la moitié de l'aide apportée par les pairs consistait en des explications. Elle a aussi remarqué que plusieurs occasions de fournir de l'aide étaient complètement ratées.

Judy Clarke, Ron Wideman et Susan Eadie (1992) trouvent important d'établir de nouvelles normes en classe afin de contrer les messages culturels tels que : il est mauvais de demander de l'aide ou on risque d'embarrasser l'autre si on lui offre de l'aide. Elles suggèrent d'afficher des « Offres de services » dans lesquelles les élèves indiquent leurs forces et leurs habiletés ainsi que des « Demandes d'aide » dans lesquelles ils spécifient leurs besoins. Brian Kelly (1998), dans une revue des expériences de la Commission scolaire n^o 12 au Nouveau-Brunswick, rapporte que les élèves qui ne voulaient pas d'aide pour éviter d'être mal jugés par leurs pairs constituaient le premier obstacle à l'apprentissage coopératif. Pour leur part, Denise Gaudet *et alii* (1998) expliquent l'importance d'apprendre à aider. Les élèves doivent

comprendre que fournir de l'aide ne signifie pas, comme le pensent souvent les jeunes, faire le travail à la place de l'autre, mais plutôt assurer de meilleurs apprentissages à la personne aidée et une plus grande efficacité dans la réalisation de la tâche qu'elle doit accomplir.

En ce qui concerne la formation des groupes, Theresa Thorkildsen et Candice Jordan (1996) parlent de l'importance de considérer l'état d'esprit des élèves, qui influence leur désir de travailler en coopération. Ces auteurs plaident en faveur de la flexibilité dans le regroupement des jeunes afin de permettre l'ajustement qui peut s'avérer nécessaire pour prendre en considération leurs dispositions.

L'une des difficultés de l'utilisation de l'apprentissage coopératif au niveau secondaire est le peu de motivation dont plusieurs élèves font preuve envers leurs études, ce qui se traduit par un taux d'absentéisme assez élevé. Pour contrer cette difficulté, certains auteurs et auteures recommandent l'utilisation de groupements flexibles et simples.

Un autre aspect de l'apprentissage coopératif qui présente un défi est la possibilité que ce type d'apprentissage conduise à l'assimilation des groupes minoritaires à la culture dominante. France Giroux (1996) soulève le fait que les chercheuses et les chercheurs qui travaillent à la coopération interethnique et antiraciste ne partagent pas tous la même idéologie. Certains, comme elle le dit, prennent une position « associationniste », concevant la coopération comme le moyen d'arriver à l'absorption éventuelle du groupe et de la culture minoritaires. D'autres adhèrent à une idéologie pluraliste, qui envisage la coopération comme une forme d'échange social où les contributions de tous les sous-groupes jouent un rôle dans la construction de l'ordre social, mais où l'intégrité de chaque groupe est sauvegardée et affermie par la société. Elle parle de l'autoannihilation actuelle de plusieurs cultures, car les groupes qui en sont issus en ignorent la valeur (p. 258).

Giroux (1996) remet en question le rôle de l'école à l'égard des rapports interethniques. Elle se demande comment l'école pourrait soudainement se soucier du respect des différences collectives et ethnoculturelles, étant donné qu'elle s'en est peu soucieuse jusqu'ici. Elle constate que, de plus, il existe :

[...] une multiplicité de référents identitaires à la source d'une hiérarchisation de loyautés qui complexifie les rapports sociaux au risque de transformer le pluralisme en une fragmentation du social (p. 277).

Dans la même ligne de pensée, Sheila Touson (1985) met les enseignantes et les enseignants en garde contre la tendance vers le « daltonisme ethnique » qui, selon elle, risque de perpétuer la discrimination envers les élèves d'origine ethnique minoritaire. Elle souligne l'importance, pour les enseignantes et les enseignants, de devenir conscients de leurs valeurs et de les expliciter.

Il faut aussi mentionner une difficulté de la pédagogie de la coopération relative à la mise en application de l'assemblée de classe ou du conseil de coopération. Il convient de faire preuve de vigilance afin d'éviter que cette assemblée ne devienne un tribunal où l'on cherche des coupables. L'assemblée doit rester un endroit où l'on essaie de se comprendre, de s'entraider et de se responsabiliser. Cela exige, de la part

de l'enseignante ou de l'enseignant, d'être sensible aux difficultés que connaissent certains élèves dans leur vie quotidienne et qui peuvent influencer leur comportement; aux dynamiques du groupe qui peuvent mener à des conflits de personnalité et faire que certains élèves deviennent les boucs émissaires des autres. Dans l'assemblée, il faut aussi travailler à contrer la tendance à vouloir punir qu'on a inculquée à certains enfants depuis un très jeune âge.

Finalement, une autre limite de la pédagogie de la coopération concerne la coopération à outrance qui risque d'interférer avec le sens d'initiative personnelle nécessaire pour vivre pleinement sa vie. Il faudrait se garder d'abandonner tout travail individuel et toute valorisation de l'effort personnel. De plus, il faut éviter de rayer complètement de la classe la compétition nécessaire à la prise en charge de sa vie. Le défi est de trouver un équilibre entre le travail en coopération, la compétition et le travail individuel.

En somme, la pédagogie de la coopération n'est pas une solution à tous les problèmes de l'école moderne. Elle propose un idéal qui exige une analyse critique des valeurs et des changements tant sur le plan de la société, de l'école et de la salle de classe, que chez l'enseignante, l'enseignant et l'élève. Dans ce processus, il ne s'agit pas de bannir toute compétition, mais d'assurer plutôt une place importante à la coopération, à l'entraide et au souci du bien-être des autres. Il reste beaucoup à faire.

Conclusion

Le besoin d'une pédagogie de la coopération est urgent. Ce besoin se fait sentir à la fois chez l'élève - aussi bien dans l'intimité de son être que dans ses rapports avec les autres - et au sein de la société en général. À la peur et à l'aliénation causées, entre autres, par la compétition et l'individualisme, il s'avère de plus en plus nécessaire de répondre par l'accueil et par l'ouverture à la différence que facilite la coopération. Étant donné la tendance naturelle de l'être humain à se regrouper avec des individus qui lui ressemblent et à rejeter ceux et celles qui sont différents, les jeunes ont besoin d'apprendre à vivre avec la diversité des façons de faire et d'être qui ne cesse de s'accroître dans la société actuelle. Savoir composer avec cette diversité et s'ouvrir au potentiel de sa richesse, voilà l'une des promesses de la pédagogie de la coopération. Pour ce faire, les jeunes ont besoin d'un cadre d'apprentissage qui les aide, dans leur démarche d'ouverture, à surmonter le défi de leurs différences pour apprendre à s'épauler, à se comprendre, à se respecter. Loin de s'accommoder de la passivité chez l'élève, cette pédagogie demande plutôt aux jeunes de remettre bien des choses en question et de travailler ensemble à la défense de causes légitimes.

Inspirer les jeunes à surmonter l'égoïsme et l'individualisme exige de l'école une révision de ses façons de fonctionner de même qu'un personnel enseignant convaincu et engagé. Ce personnel doit être capable d'éveiller la conscience des jeunes à leur rôle de membres d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants persuadés que le bien de l'un dépend du bien de l'autre, que le problème de l'un est le

problème de l'ensemble, bref, des jeunes capables de se tendre la main. En plus de leurs convictions, les enseignantes et les enseignants doivent pouvoir disposer d'outils pour réussir. L'apprentissage coopératif, l'assemblée de classe et la résolution de conflits par la non-violence constituent quelques-uns de ces outils.

La pédagogie de la coopération exige des changements dans la façon de fonctionner de l'école. Le débat qu'elle devrait susciter au sein des institutions scolaires pourrait faciliter le climat en vue de transformer l'école en un véritable lieu d'accueil, de coopération, d'entraide et de solidarité, lui permettant ainsi de mieux remplir son rôle d'instrument de paix et de justice. L'avènement d'une société juste où les individus et les groupes peuvent s'épanouir ne peut se faire sans que les êtres humains apprennent à travailler ensemble et à solutionner leurs inévitables conflits dans le respect mutuel.

Références bibliographiques

- Albert, Linda (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline : How to Manage Your Classroom and Promote Self-esteem*. Circle Pines, Minnesota : American Guidance Service.
- Bellanca, James, Fogarty, Robin (1991). *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*. Palatine, Illinois : IRI/Skylight Publishing, Inc.
- Clarke, Judy, Wideman, Ron, Eadie, Susan (1992). *Apprenons ensemble : l'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Cohen, Elizabeth (1994). *Designing Groupwork : Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York : Teachers College Press.
- Daniel, Marie-France, Schleifer, Michael (1996). *La coopération dans la classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Davidson, Neil (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration - une tentative d'unification. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Faculté des sciences de l'éducation (juin 1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.
- Ferrer, Catalina, Gamble, Joan (1990). Dès le niveau préscolaire : éduquer pour les droits humains, la paix et la solidarité internationale. In *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 23 (1-2), pp. 3-28.

- Ferrer, Catalina (1996a). Une approche pédagogique pour l'enseignement des droits. In *Pratiques d'éducation aux droits, acquis et défis*, Actes de l'Université d'été organisée par l'Institut des droits de l'homme de Strasbourg et la Commission des droits de la personne du Québec, Strasbourg, juillet 1996, pp. 29-38.
- Ferrer, Catalina (1996b). Enseignement des droits et matériel pédagogique. In *Pratiques d'éducation aux droits, acquis et défis*, Actes de l'Université d'été organisée par l'Institut des droits de l'homme de Strasbourg et la Commission des droits de la personne du Québec, Strasbourg, juillet 1996, pp. 59-76.
- Ferrer, Catalina, Gamble, Joan, LeBlanc-Rainville, Simone (1997). *L'éducation aux droits de la personne*. Halifax : Fondation d'éducation des provinces Atlantiques.
- Francœur, Paul (1998). Former les bons citoyens : est-ce l'affaire de l'école? In *Vie pédagogique*, Vol. 109, novembre-décembre, pp. 12-15.
- Gaillou, Michel, Moingeon, Marc (1997). *Dictionnaire universel francophone*. Paris : Éditions Hachette/Edicet.
- Garfield, Joan (1993). Teaching statistics using small-group cooperative learning. In *Journal of Statistics Education*, Vol. 1(1).
- Garnier, Catherine (1996). Essais sur la complémentarité des travaux en laboratoire et dans la classe pour faire émerger les mécanismes sous-jacents à la construction des savoirs à travers la coopération. In *La coopération dans la classe*, Daniel Marie-France et Schleifer Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gaudet, Denise et alii (1998). *La coopération en classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gibbs, Jeanne (1994). *Tribes : A New Way of Learning Together*. Santa Rosa, California : Center Source Publications.
- Giroux, France (1996). La coopération en contexte pluraliste. In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Goffin, Stacie (1987). Cooperative behaviours : they need our support. In *Young Children*, January, pp. 75-81.
- Grand dictionnaire terminologique (Le), (1973).
http://www.granddictionnaire.com/_fs_global_01.htm
- Howden, Jim (1996). L'apprentissage en équipe : un volet de l'apprentissage coopératif qui favorise la communication. In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.

- Jacob, Evelyn (1999). *Cooperative Learning in Context*. Albany : State University of New York Press.
- Jasmine, Danielle (1992). *Le conseil de coopération : un moyen pour harmoniser les relations interpersonnelles en classe*. Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale.
- Jasmine, Danielle (1996). Pratiques coopératives : le conseil de coopération. In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Johnson, Roger T., Johnson, David W. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions logiques.
- Johnson, David W. et Johnson, Roger T. (1989). *Cooperation and Competition : Theory and Research*. Edina, Minnesota : Interaction Book Company.
- Kagan, Spencer (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California : Kagan Cooperative Learning.
- Kamii, Constance (1976). *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*. Genève : Université de Genève.
- Kelly, Brian (1998). Les expériences d'une commission scolaire au Nouveau-Brunswick. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions logiques.
- Kreidler, William (1984). *Creative Conflict Resolution : More than 200 Activities for Keeping Peace in the Classroom*. Glenview, Illinois : Scott, Foresman and Company.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1999). Directive 703 - *Directive sur un milieu propice à l'apprentissage*. Fredericton : Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1993). *La mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Nouveau-Brunswick.
- Murray, Frank B. (1998). La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions logiques.
- Panitz, Ted (a) (sans date). The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms.
- Panitz, Ted (b) (sans date). Collaborative versus cooperative learning - a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning.
- Sapon-Shevin, Mara, Ayres, Barbara J., Duncan, Janet S. (1998). L'apprentissage coopératif et l'inclusion. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions logiques.

- Schmuck, Richard (1985). Learning to cooperate, cooperate to learn. In *Learning to Cooperate : Cooperate to Learn*, Slavin Robert et alii (Eds.), New York : Plenum Press.
- Slavin, Robert et alii (1985). *Learning to Cooperate : Cooperate to Learn*. New York : Plenum Press.
- Thorkildsen, Theresa, Jordan, Candice (1996). Is there a right way to collaborate? When the experts speak, can the customers be right? In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thousand, Jacqueline S., Villa, Richard A., Nevin, Ann I. (1998). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Touson, Sheila (1985). Melting pot or mosaic : cooperative education and interethnic relations. In *Learning to Cooperate : Cooperate to Learn*, Slavin Robert et alii (Eds.), New York : Plenum Press.
- Volcy, Marc-Yves (sans date). *La pédagogie de la coopération : différentes approches. Module III. Une diversité d'approches*. Montréal : CEICI.

La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire

Anne LOWE, Ph.D.

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Les systèmes scolaires, que ce soit aux ordres de l'enseignement primaire ou secondaire, ou à celui de l'enseignement post-secondaire, font actuellement face à un problème majeur de fragmentation des connaissances. La pédagogie intégrative, avec l'application de stratégies d'enseignement interdisciplinaire, a été suggérée comme l'un des moyens de résoudre ce problème. De fait, la recherche démontre que les études interdisciplinaires, non seulement favorisent l'intégration des savoirs, mais facilitent la création de liens et de transfert de connaissances et d'habiletés entre les disciplines, ce qui rapproche celle-ci de la réalité de la vie de tous les jours.

Cet article traitera de l'intégration des matières, en mettant l'accent sur l'interdisciplinarité scolaire. Nous pourrions y retrouver quatre grandes sections suivies d'un glossaire de termes utilisés en éducation. D'abord, nous préciserons le sens du concept de l'interdisciplinarité et les avantages particuliers de son application. Par la suite, les caractéristiques de divers modèles de projets interdisciplinaires accompagnés d'exemples concrets en milieu scolaire seront présentés. Pour conclure, nous discuterons des conditions pédagogiques nécessaires pour assurer les bénéfices de l'approche interdisciplinaire tout en conservant l'identité de chaque matière.

ABSTRACT

The Pedagogy of Actualization Opens the Door to School Interdisciplinary Practices In The School Environment

School systems, whether involved in primary, secondary or post-secondary education, are currently facing a major problem, that of the fragmentation of knowledge. Integrative Pedagogy, which applies interdisciplinary teaching strategies, was suggested as one way of solving this problem. In fact, research demonstrates that interdisciplinary studies not only promote integration of knowledge but also facilitate the transfer of knowledge and the creation of links and skills among disciplines, making knowledge more relevant to everyday life.

This article is divided into four main sections, followed by a glossary educational terms. It deals with the integration of subject matter and focuses on interdisciplinary practices in the school environment. We first clarify the concept of interdisciplinary education and the particular advantages of applying it. We then present the characteristics of various models of interdisciplinary projects, accompanied by concrete examples in the school environment. We conclude by discussing the pedagogical conditions needed for the interdisciplinary approach to be successful, while keeping the individual identity of each subject matter in tact.

RESUMEN

La pedagogía actualizante abre las puertas a la interdisciplinariedad escolar

Los sistemas escolares, que sean del nivel de la primaria, la secundaria o post-secundaria, actualmente confrontan el problema de la fragmentación de los conocimientos. La pedagogía integrativa, con la aplicación de estrategias de enseñanza interdisciplinaria, ha sido presentada como uno de los medios para resolver este problema. De hecho, la investigación demuestra que los estudios interdisciplinarios no sólo favorecen la integración de saberes, sino también facilitan la creación de relaciones y la transferencia de conocimientos y habilidades entre las disciplinas, lo que las sitúa más cerca de la realidad de la vida cotidiana.

Este artículo tratará el tema de la integración de las materias, enfatizando la interdisciplinariedad escolar. Está constituido por cuatro grandes secciones seguidas de un glosario de términos utilizados en educación. Por principio precisamos el sentido el concepto de interdisciplinariedad y las ventajas particulares de su aplicación. En seguida serán presentadas las características de diversos modelos de proyectos interdisciplinarios ilustrados con ejemplos concretos en el medio escolar. Concluimos con una discusión de las condiciones pedagógicas necesarias que permiten asegurar los beneficios del acercamiento interdisciplinario y conservar la identidad de cada materia.

Introduction

Le présent article traite de la pédagogie intégrative et réflexive en mettant l'accent sur la dimension de la pédagogie de l'intégration.

La pédagogie actualisante est fondamentalement une pédagogie du vécu et de la découverte qui encourage les activités pédagogiques favorisant « les expériences concrètes, réelles et en contexte qui apportent sens et signification à l'apprentissage » (*Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*, FSE (1997, p. 14)). Cet apprentissage signifiant qui se fait à partir d'expériences concrètes n'est pas toujours facile à réaliser, car les systèmes d'éducation, que ce soit aux ordres de l'enseignement primaire ou secondaire, ou à celui de l'enseignement postsecondaire, font actuellement face à un problème majeur de fragmentation des connaissances. L'apprenant, assujéti à de tels systèmes, se heurte à une longue liste de notions à apprendre et d'habiletés à acquérir dans chaque matière. Ces notions et ces habiletés sont souvent isolées les unes des autres, sans contexte où les liens entre les apprentissages et leur application concrète pourraient se faire. L'apprenant aborde donc les activités d'apprentissage avec beaucoup de confusion et surtout d'incompréhension quant à leur raison d'être (Miller, Cassie et Drake (1990)).

L'enseignement interdisciplinaire, l'un des moyens de résoudre ce problème, a fait l'objet de débats tant en Europe qu'en Amérique du Nord depuis au moins une trentaine d'années. L'interdisciplinarité, selon Wood (1997), facilite le processus d'apprentissage grâce auquel l'apprenant fait l'expérience des liens entre sa réalité et celle du monde, au moyen d'activités d'apprentissage concrètes nécessitant un acte d'engagement personnel et social. L'intégration d'activités pédagogiques interdisciplinaires stimule les élèves à trouver un sens concret à l'apprentissage (Beane (1995)). Comme le soulignent Marrin (1995) et Lowe (1998c), (2002), (à paraître), les élèves apprennent à établir des liens entre les concepts et les habiletés qui visent les matières connexes et, ultérieurement, avec la vie de tous les jours.

Le présent article présentera la question de l'interdisciplinarité en quatre grandes sections : le sens du concept; les avantages particuliers de son application; les caractéristiques de divers modèles; et la présentation de quelques conditions pédagogiques qui assurent les bénéfices de l'approche interdisciplinaire tout en conservant l'identité de chaque matière. Le tout se terminera par une annexe qui comprendra un glossaire de définitions de certains termes utilisés autour du concept de l'interdisciplinarité scolaire.

Le sens du concept de l'interdisciplinarité

Le concept d'interdisciplinarité, dans le sens qu'on lui donne aujourd'hui, est un concept contemporain. Même si, dans le domaine de la philosophie, certains

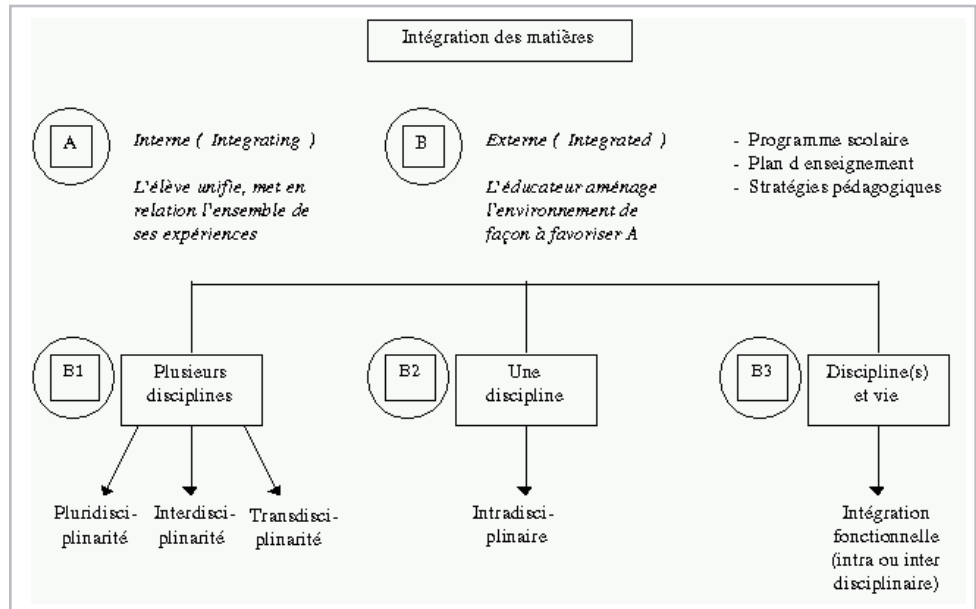
éléments de ce concept remontent très loin dans le temps, l'interdisciplinarité, sur le plan éducationnel, n'est apparue en Amérique du Nord qu'au XX^e siècle comme principe central dans la réforme curriculaire au primaire et au secondaire (Lenoir et Sauvé (1998)). De fait, il apparaît tôt au XX^e siècle avec l'influence de Decroly (1929) et Dewey (1943). Selon Klein (1998), les premiers modèles furent l'intégration, le « core curriculum » (programme cadre) et la corrélation des matières. Klein affirme que l'interdisciplinarité était une orientation importante dans les nombreuses tentatives expérimentales des années 1960 et 1970 aux États-Unis. (Lenoir et Sauvé (1998)).

Au Canada, l'approche interdisciplinaire fait partie des nouvelles pédagogies actives nommées « progressistes », « ouvertes » ou « non directives » qui sont apparues au cours des années 1970. Au Québec, elle est d'abord apparue sous le couvert de l'intégration des matières (Lenoir et Sauvé (1998)). Lenoir et Sauvé ajoutent qu'au début des années 1980, les programmes d'études du Québec, tout en privilégiant le caractère intradisciplinaire, offrent des orientations interdisciplinaires. En 1996, le ministère de l'Éducation du Québec encourage les intervenants en éducation à offrir des possibilités d'interdisciplinarité et d'intégration des matières. Toutefois, le Rapport du gouvernement du Québec (1997) décrit le côté restrictif de l'interdisciplinarité et privilégie plutôt l'intégration des savoirs en soulignant que celle-ci est au cœur de l'acte d'apprentissage. En Ontario, le ministère de l'Éducation propose, en 1995, un *Programme d'études commun* pour l'enseignement de la première à la neuvième année axé sur les résultats d'apprentissage transdisciplinaire. De plus, les résultats d'apprentissage spécifique sont regroupés en champs d'étude : les arts, la langue, la formation personnelle, les études sociales, la mathématique, la science et la technologie (Lataille-Démoré (1998)). Cette organisation préconise un enseignement basé sur l'intégration des matières. Au Nouveau-Brunswick, les nouveaux programmes d'études depuis les années 90 encouragent une orientation interdisciplinaire favorisant l'établissement de liens entre les apprentissages.

L'interdisciplinarité

Même si un glossaire complet de mots reliés à l'interdisciplinarité scolaire se trouve en annexe, il importe quand même de clarifier le sens de quelques mots et notions fréquemment utilisés dans le domaine de l'éducation. Pour les propos de cet article, la Figure 1, ci-dessous, résume le modèle sous-jacent à l'intégration des matières dont une des formes est l'interdisciplinarité. Les éléments de cette figure sont discutés dans les paragraphes qui suivent.

Figure 1 (tirée de Boyer (1983, p. 439))



D'abord, que signifie le mot « intégration »? D'après Boyer (1983), l'intégration, dans son sens le plus général, implique « la mise en relation de parties de façon à former un tout » (p. 439). Selon lui, dans le domaine scolaire, l'intégration revêt deux significations selon qu'on la considère du point de vue de l'élève (**Figure 1, A**) ou de celui de la matière (**Figure 1, B**). Pour désigner le point de vue de l'élève, Legendre (1993) utilise le terme intégration des savoirs tel qu'il est employé par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991) :

« le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis ». (Legendre (1993, p. 739))

« L'intégration des savoirs est donc un processus : c'est un mouvement qui se déploie à la manière d'une spirale exigeant continuellement des répétitions de gestes et des retours réflexifs » (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, cité dans Legendre (1993, p. 739)).

L'intégration des enseignements et l'intégration des matières supposent un engagement de la part de l'enseignant (**Figure 1, B**) pour favoriser l'intégration des savoirs de l'élève (**Figure 1, A**). L'éducateur doit donc aménager l'environnement scolaire, c'est-à-dire le programme scolaire, son plan d'enseignement et ses stratégies d'apprentissage, (**Figure 1, B**) pour favoriser l'intégration des savoirs (**Figure, A**).

L'enseignant peut aménager son programme scolaire, son plan d'enseignement et ses stratégies pédagogiques selon plusieurs modèles d'intégration soit, le modèle

centré autour de plusieurs disciplines (pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité, **Figure 1, B1**), d'une discipline (intradisciplinaire, **Figure 1, B2**), ou de la discipline et la vie (intégration fonctionnelle; intra ou interdisciplinaire, **Figure 1, B3**). Le modèle qui sera discuté ici est celui de l'interdisciplinarité.

Angers et Bouchard (1992) et Legendre (1993) affirment que l'on parle d'interdisciplinarité lorsqu'il y a interrelation entre deux ou plusieurs disciplines, par exemple : histoire et formation de la personne; éducation musicale et français (Lowe (1998a), (1998b), (1998c), (à paraître)). Lenoir et Sauvé (1998) donnent une définition plus complète de l'interdisciplinarité scolaire. Selon eux, c'est

« une mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interprétation ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'étude, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habilités techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves. » (p. 12).

Les projets interdisciplinaires de musique/langue de Lowe sont des exemples de cette dernière définition. Ils ont été conçus en tenant compte de liens établis sur le plan des objets d'études ou des concepts à développer (similitudes établies entre les contenus d'apprentissage en langue et en musique), des démarches d'apprentissages (basées sur les théories de Bruner, Gardner et des styles et modes d'apprentissage) et des habilités techniques (interprétation, composition et improvisation musicales et linguistiques).

Les avantages de l'interdisciplinarité scolaire

Certains auteurs perçoivent l'interdisciplinarité comme un but en soi, celui de permettre l'intégration des apprentissages et des savoirs chez les apprenants (Lenoir et Sauvé (1998)). D'autres auteurs voient plutôt l'interdisciplinarité scolaire comme moyen pédagogique pour faciliter le processus d'intégration. Les paragraphes qui suivent présentent quelques-uns des avantages de l'interdisciplinarité scolaire.

Comme nous l'avons vu dans l'introduction, les études intégrées semblent répondre au problème de la fragmentation des apprentissages (Miller, Cassie et Drake (1990)). Tout en considérant comme nécessaire l'apprentissage du contenu et des concepts propres à chaque matière scolaire, il faut encourager l'élève à intégrer ses savoirs afin de pouvoir faire face aux situations et aux problèmes de tous les jours qui sont résolus d'une manière intégrative plutôt que fragmentée. Selon Marrin (1995) et Miller, Cassie et Drake (1990), l'interdisciplinarité risque moins de conduire à la surinformation ou à la fragmentation des apprentissages.

Les études interdisciplinaires facilitent aussi la création de liens et le transfert de connaissances et d'habilités entre les disciplines, ce qui rapproche celles-ci de la réalité de la vie de tous les jours (Marrin (1995); Jacobs (1995)). Mais, pour assurer ce rapprochement, on doit bâtir un pont entre les disciplines à partir des similitudes

établies entre elles sur le plan des contenus d'apprentissage, des concepts et des habiletés techniques et cognitives.

La méthode intégrative ou interdisciplinaire donne également aux apprenants les outils nécessaires pour interpréter le sens de leurs réalités et de leurs apprentissages (Jacob (1993); Pigdon et Woolly (1993); Wood, 1997). L'enseignement interdisciplinaire encourage, en effet, l'application d'habiletés développées dans un contexte significatif pour l'apprenant. Prenons l'exemple d'un élève qui prépare un exposé oral sur une recherche effectuée autour d'un concept comme « la violence scolaire ». En utilisant les notions apprises dans toutes les matières scolaires pour élaborer son sujet d'enquête, il explore, analyse et présente l'information sans les contraintes imposées par les barrières de l'approche traditionnelle d'enseignement/apprentissage fragmenté. Une fois que l'apprenant est totalement engagé dans l'exploration et l'expression d'idées, l'apprentissage devient pertinent et acquiert une raison d'être. De plus, dans une telle situation d'apprentissage, le contenu et les modes de traitement de l'information sont reliés. Marrin (1995) souligne que l'intégration des matières permet aux enseignants de dépasser les manuels scolaires afin de rendre l'apprentissage plus significatif et satisfaisant pour le jeune apprenant. Les projets interdisciplinaires offrent aussi une connaissance plus enrichie du sujet à l'étude (Erickson (1996); Richards (1996)), une ouverture à ce que les autres disciplines peuvent offrir (Sill (1996)) et une meilleure perception du rôle des disciplines (Klein (1998)).

Il est important de noter que toute approche intégrative est **axée sur l'apprenant** plutôt que sur les matières (Marrin (1995)). Le but ultime de l'enseignement est l'intégration des savoirs que fait l'apprenant, et non l'accumulation de notions et d'habiletés isolées. L'accent est donc mis autant sur le « processus d'apprentissage » que sur le « contenu de la matière », (Pigdon et Woolly (1993)). Par exemple, dans le projet interdisciplinaire de musique/langue (Lowe (1998c)), la place qu'occupe le processus d'apprentissage selon les théories de Bruner (1990), de même que celles des modes et des styles d'apprentissage, est aussi importante dans la réalisation des plans de cours que le contenu lui-même. Donc, un apprenant qui prépare un projet interdisciplinaire se concentre autant sur « comment il apprend », c'est-à-dire, sur le développement de sa méthode personnelle de collecte de données et son processus de résolution de problèmes ainsi que sur l'établissement de liens qu'il fait entre les matières que sur les notions apprises pour chaque matière isolée.

Tout comme la pédagogie actualisante favorise la coopération pour développer « des habiletés sociales nécessaires au travail d'équipe et à la résolution de problèmes en groupe » (*Vers une pédagogie actualisante*, FSE (1997, p. 13)), l'interdisciplinarité contribue au développement d'une meilleure interaction sociale et culturelle (Bruner (1990); Erickson (1996); Richards (1996) et Vygotsky (1978)) et à celui de la capacité de résoudre les problèmes de tous les jours (Beane (1995); Boyer (1983); Fogarty (1991); Haufman et Brooks (1996); Marrin (1995); Miller, Cassie et Drake (1990); Wood (1997)). Selon Erickson (1996), Klein (1998) et Spady (1994), l'interdisciplinarité favorise aussi le développement d'habiletés cognitives supérieures

comme la pensée critique, l'esprit de synthèse et d'intégration, les compétences réflexives, la compréhension des concepts difficiles et la mémoire conceptuelle.

L'interdisciplinarité semble avoir pour résultat un meilleur apprentissage (Jacobs (1995); Klein (1998); Lowe (1998a), (1998b), (1998c), (2002), (à paraître); Marrin (1995)), de meilleures attitudes chez les élèves et un meilleur rapport entre enseignants et élèves (Erickson (1996); Jacobs (1995); Marrin (1995)). En plus de contribuer à la construction des apprentissages (Meinbach, Rothlein et Fredericks (1995)), l'interdisciplinarité favorise l'intégration et l'actualisation de la personne.

Caractéristiques de divers modèles d'interdisciplinarité

Approches curriculaires interdisciplinaires

Il existe de nombreux modèles d'interdisciplinarité. Pour ce qui est du contexte curriculaire, nous retiendrons ceux que proposent Fogarty, Erickson et Lowe.

Modèle de Fogarty

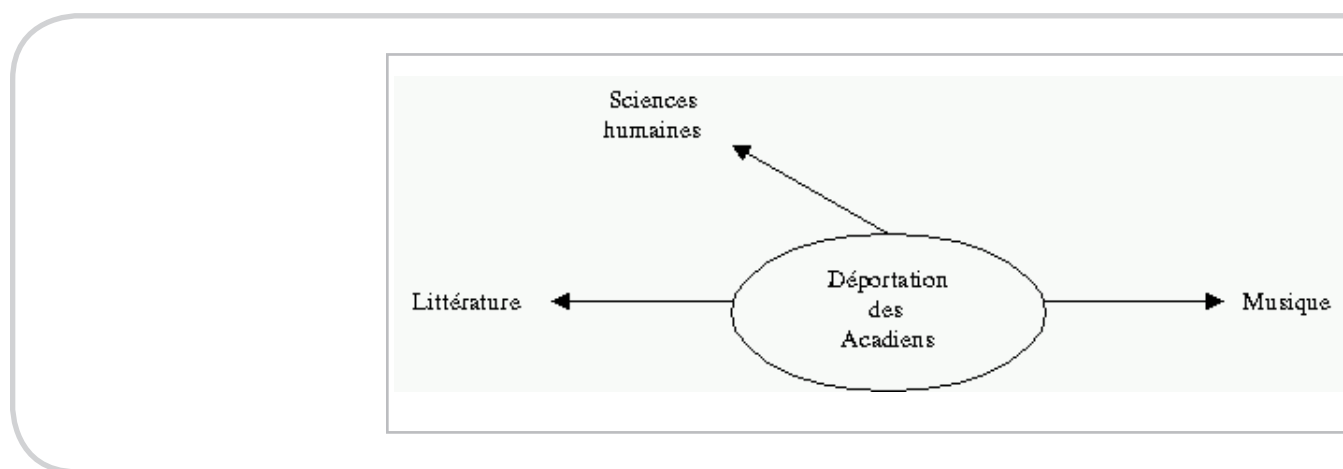
Fogarty (1991) reconnaît que le curriculum intégré est un moyen utilisé pour faciliter la construction de liens entre les matières d'une part et avec la vie de tous les jours d'autre part. Selon lui, le curriculum intégré est un regroupement organisé et voulu d'une variété d'expériences d'apprentissage issus de différentes disciplines. Il décrit cinq modèles de design du curriculum. Il s'agit des modèles : fragmenté, en parallèle, interdisciplinaire, multidisciplinaire et celui de la journée intégrée (*integrated day*).

Le modèle « fragmenté » s'apparente au curriculum où il existe des divisions discrètes et distinctes dans l'organisation des connaissances. Les notions, les habiletés, les points de vue et les concepts propres à chaque discipline sont enseignés séparément. D'après Fogarty (1991), un inconvénient fréquent de ce modèle est que l'enseignement et l'apprentissage se font rapidement et sans profondeur. Le modèle ne permet pas de mettre l'apprenant en contact avec les diverses perspectives reliées aux réalités du monde.

Le modèle « en parallèle » exige que les enseignants posent un regard global sur le contenu des matières et qu'ils décident du moment propice de l'enseignement de ce contenu. Par exemple, on enseigne le roman d'Anne Frank dans le cours de français pendant que l'on étudie les enjeux de la *Deuxième Guerre mondiale* en sciences humaines. Le contenu de chaque matière est encore enseigné d'une façon isolée, mais l'élève est appelé à relier l'étude d'une matière scolaire à une autre. Dans le processus, les enseignants ne sont pas demandés de faire des liens avec toutes les matières scolaires, mais de repenser la séquence de l'enseignement du contenu de deux matières dans l'espoir que l'apprenant fasse lui-même les liens appropriés. L'application de ce modèle ne demande pas beaucoup de réajustements au niveau du curriculum et, par conséquent, serait un bon point de départ vers l'intégration du curriculum. Au dire de Fogarty (1995), les enseignants du primaire utilisent déjà ce modèle.

Le modèle « interdisciplinaire » comprend le design d'unités pour démontrer les liens entre deux ou trois disciplines qui ont des points communs. Il est différent du modèle parallèle car le contenu de chaque matière est ajusté afin de répondre aux questions se rapportant à un thème prédéterminé. Les matières qui se rapprochent l'une de l'autre, par exemple, celles se reliant aux humanités, peuvent bien s'adapter à ce modèle. Les enseignants, en utilisant ce modèle, encouragent l'établissement de liens d'apprentissage entre les disciplines scolaires. Puisque les liens entre les matières sont plus évidents, les enseignants sont plus confortables à travailler en équipe et à mettre en commun les matériaux pédagogiques qui serviront à alimenter le thème à l'étude

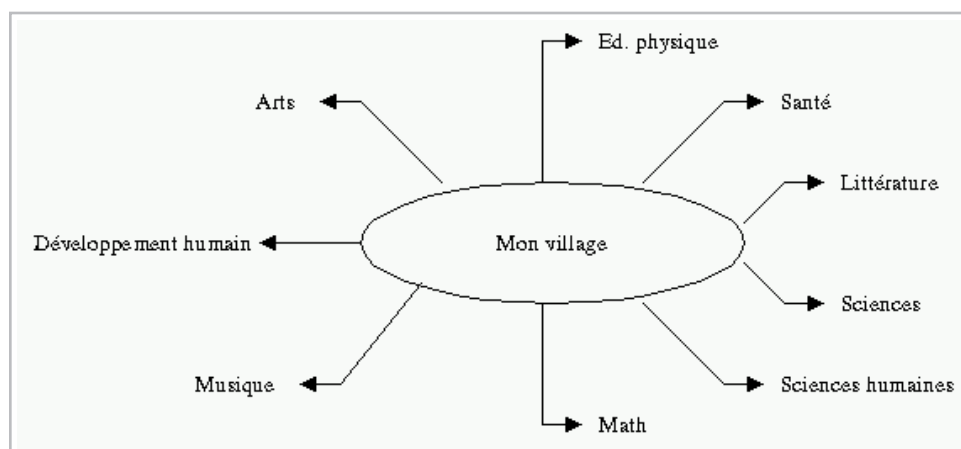
Exemple



Le modèle « multidisciplinaire » comprend l'enseignement autour d'un thème auquel toutes les disciplines apportent leur contribution. Le développement d'unités d'une durée de quelques jours, quelques semaines ou d'un semestre autour de thèmes qui émergent du curriculum scolaire encouragent une expérience épistémologique complète et globale. Les enseignants dirigent les apprenants vers la découverte de liens explicites entre les diverses matières scolaires.

Il n'est pas nécessaire, d'après Fogarty, de centrer le thème sur toutes les disciplines, mais on doit commencer par celles qui offrent les ressources humaines et le temps nécessaires pour rendre le projet réalisable.

Exemple



Dans le modèle dit de « la journée intégrée », la journée scolaire est axée sur des questions ou des propos d'actualité significatifs pour l'apprenant pour lesquels toutes les disciplines scolaires sont mises à contribution.

Modèle d'Erickson

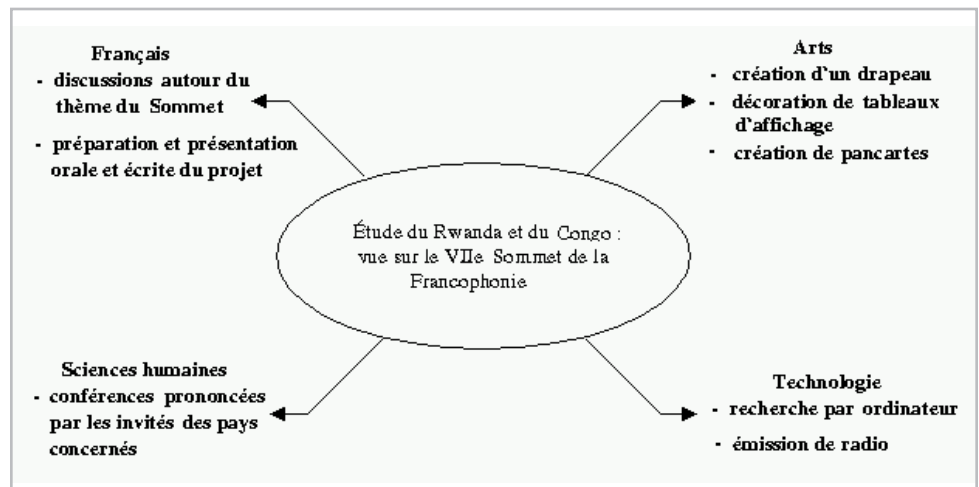
Erickson (1996) s'est intéressée à l'interdisciplinarité et elle a développé un modèle d'intégration du curriculum où le thème basé sur un concept est au centre de l'apprentissage. Elle fait la distinction entre le curriculum « coordonné », situé autour d'un thème, et le curriculum « intégré », axé sur un concept. Erickson favorise l'interdisciplinarité curriculaire où les matières scolaires sont centrées autour d'un concept. D'après Erickson, les concepts structurent le contenu de chaque discipline et c'est l'intériorisation des concepts qui nous permet de généraliser les apprentissages. Par exemple, les concepts qui structurent les matières (tels que la liberté, l'immigration ou les conflits) ne changent pas, tandis que les thèmes (par exemple : le village, l'Afrique ou les jouets) sont susceptibles de changer. Erickson (1996) conseille donc aux éducateurs qui travaillent au design du curriculum intégré d'identifier les concepts et les contenus essentiels à la formation globale de l'apprenant, de les formuler en thèmes conceptuels et de ne procéder à l'intégration qu'une fois cette démarche terminée. De plus, elle propose que l'on enseigne les habiletés et la théorie de chaque matière séparément et par la suite de faire leurs applications pratiques à l'intérieur du curriculum intégré.

Voici les étapes nécessaires, selon Erickson (1996), pour le développement d'apprentissages intégrés :

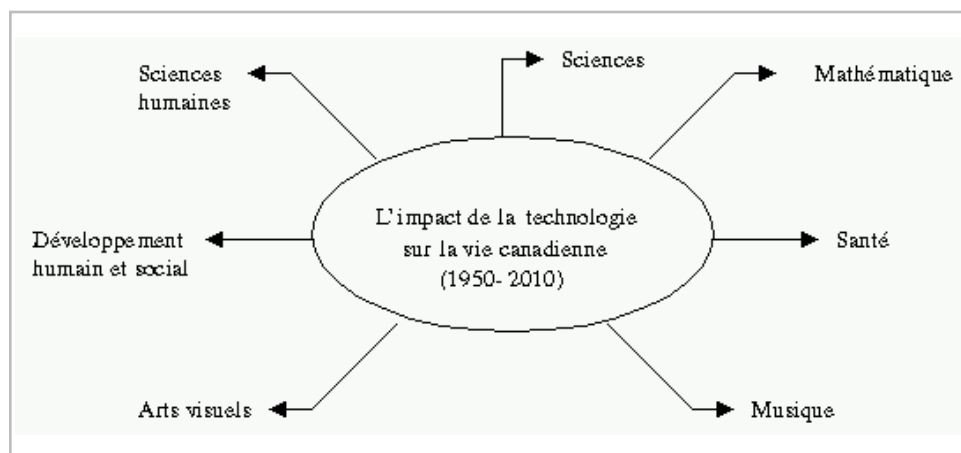
1. Sélectionner un domaine d'étude (un concept)
 - ex. 1 : La Francophonie
 - ex. 2 : Le changement

2. Choisir un thème qui se situe à l'intérieur du concept
 - ex. 1 : Une école, un pays
 - ex. 2 : La technologie
3. Choisir une question qui aide à définir le thème conceptuel
 - ex. 1 : Comment vivent les gens du Rwanda et du Congo, pays membres de la francophonie internationale?
 - ex. 2 : Quels ont été les changements en technologie depuis 1950 au Canada?
4. Donner un titre au projet qui touche à la question à l'étude
 - ex. 1 : Étude du Rwanda et du Congo : vue sur le VII^e Sommet de la Francophonie
 - ex. 2 : L'impact de la technologie sur la vie canadienne (1950-2010)
5. Choisir les thèmes qui aident à la meilleure compréhension du concept.

Exemple 1



Exemple 2



Il est très important, selon Fogarty (1991) et Erickson (1996), que les enseignants reconnaissent la valeur du curriculum intégré et s'impliquent d'une façon graduelle en fonction des ressources disponibles. Erickson et Pigdon et Woolly (1993) affirment que le curriculum intégré axé sur un concept plutôt que sur un thème particulier permettra de développer chez les apprenants une meilleure compréhension du contenu et une meilleure maîtrise des habiletés cognitives de niveaux supérieurs tels que le transfert, l'analyse et la synthèse.

Modèle de Lowe

Lowe ((1998a), (1998b), (1998c), (2002), (à paraître)) a développé un autre modèle de curriculum interdisciplinaire davantage basé sur des similitudes entre les matières sur le plan des concepts, des processus d'apprentissage et des habiletés techniques et cognitives. Par exemple, le modèle interdisciplinaire de musique/langue a été conçu non pas pour remplacer l'enseignement séparé de la langue et de la musique, mais comme méthode d'enseignement complémentaire à ce qui se fait déjà dans ces deux matières. Le but ultime des cours de musique/langue est de faciliter la création de liens entre ces matières connexes pour assurer un apprentissage plus réel, concret et global qui, à long terme, contribuera à l'actualisation du plein potentiel de chaque élève.

L'application d'une approche interdisciplinaire peut susciter certains conflits philosophiques et politiques en raison des changements à apporter au curriculum et aux méthodes pédagogiques (Klein (1995)). Selon cette auteure, au départ, les enseignants vont choisir la construction de ponts entre les matières plutôt que la restructuration complète du curriculum, car la première option leur permet de garder l'identité disciplinaire tout en utilisant certaines pratiques interdisciplinaires (p. ex. projet interdisciplinaire de musique/langue, Lowe (1998c)). Il est important

pour les enseignants de procéder à des changements, d'abord sur une petite échelle, et en tenant compte des diverses possibilités et des ressources disponibles.

L'approche pédagogique interdisciplinaire

De la même manière qu'il existe plus d'un modèle de curriculum intégré, on trouve plus d'une forme de pédagogie interdisciplinaire. Certaines méthodes pédagogiques encouragent ce que Fazenda (1995) appelle une « attitude interdisciplinaire » et Newell (1994) et Klein (1998), une « habitude mentale qui tend à l'intégration ». Il s'agit de toutes les méthodes pédagogiques qui favorisent le dialogue, la découverte, le jeu de rôle, le regroupement d'idées, l'aptitude à énoncer et à résoudre des problèmes, et de celles qui sont axées sur les élèves et centrées sur un mode d'enquête.

De plus, l'apprentissage en grand groupe et le travail en petit groupe dans un contexte d'enquête en collaboration créent un sentiment d'appartenance inter-pairs qui s'avère indispensable pour le travail axé sur un thème ou sur un concept particulier. Le travail d'équipe qui met particulièrement en valeur la pédagogie de la coopération, tout comme le sentiment d'appartenance que préconise la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance, contribue au processus interactif de socialisation-autonomisation fondamental à la pédagogie actualisante.

L'utilisation du portfolio favorise aussi l'intégration des contenus d'apprentissage et la synthèse personnelle (Klein (1998)). C'est pourquoi le portfolio a été utilisé à l'intérieur de quelques cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (p. ex. pédagogie du jeu, séminaire en éducation, didactique de la musique) pour permettre à l'apprenant de faire certains liens entre la théorie et la pratique. On a constaté que la préparation du portfolio engageait l'apprenant dans une réflexion personnelle et sociale qui favorisait la capacité de faire la synthèse des cours de la formation et une meilleure compréhension de la valeur de ces cours dans la profession de l'enseignement.

Ces résultats s'inscrivent dans les recommandations de Klein (1998), qui insiste sur l'équilibre entre l'ampleur, la profondeur et la synthèse des travaux dans le processus d'intégration. Elle affirme qu'il est important d'assurer « une bonne base de connaissances et d'informations » (ampleur) et « l'usage pratique des connaissances et des informations disciplinaires professionnelles et interdisciplinaires » (profondeur) (p. 63). La synthèse, d'après Klein, assure le processus intégrateur.

Klein (1998) rappelle les habiletés universelles nécessaires chez l'apprenant pour réaliser cette synthèse et, par conséquent, l'intégration des savoirs :

1. « Différencier, comparer et faire ressortir les différentes perspectives interdisciplinaires, disciplinaires et professionnelles. » (p. 64). Par exemple, dans le cas de l'intégration de la musique et de la langue, Lowe ((1998a), (1998b), (1998c)) a d'abord choisi l'interdisciplinarité disciplinaire (musique/langue) en milieu scolaire à un niveau particulier (2^e année) et pour un temps déterminé (6 semaines) au lieu de choisir la perspective d'interdisciplinarité curriculaire qui pourrait s'étendre à plusieurs niveaux pour la durée de l'année scolaire. Cela a permis à l'apprenant de reconnaître les différents concepts qui forment

l'identité particulière de chaque matière (musique : patrons mélodiques rythmiques et la forme; langue : production orale et écrite) et les différences professionnelles des enseignants spécialisés en musique ou en langue avant de procéder au choix des éléments communs entre les deux matières.

2. « Identifier les éléments communs et comprendre comment les différences se rapportent à la tâche. » (p. 64). Par exemple, toujours en intégrant la musique et la langue, Lowe (1998c) a déterminé les similitudes entre les deux matières quant aux processus mentaux qu'elles exigent (mêmes règles pour décoder le message reçu par les sens), quant à leur structure (structures profonde et de surface) et quant à leurs moyens de transmission (production/écoute). Par la suite, la recherche de Lowe a permis de découvrir qu'une méthodologie d'enseignement interdisciplinaire des concepts présentant des similitudes entre eux pourrait renforcer l'apprentissage des deux matières.
3. « Échafauder une compréhension d'ensemble à partir d'éléments communs tout en tenant compte de leurs différences. » (p. 64). Par exemple, Lowe ((1998a), (1998b), (1998c), (2002), (à paraître)) a construit des plans de cours de musique/langue intégrés, basés sur les concepts similaires en mettant en évidence le lien entre ces concepts. Elle a conçu les cours de façon à assurer le respect de l'intégrité de chaque matière ainsi que l'apprentissage des concepts particuliers à chacune.

Ces habiletés universelles, qui devraient être retrouvées dans tout projet interdisciplinaire, sont primordiales pour le développement de la pensée et des habiletés cognitives de niveaux supérieurs, telles, le transfert, l'analyse et la synthèse.

Conditions de réalisation d'un projet interdisciplinaire

Les spécialistes américains, canadiens et québécois qui ont examiné la mise en œuvre de projets interdisciplinaires de toutes sortes précisent les conditions indispensables à la réalisation de ceux-ci. Cette dernière section offre un sommaire de ces conditions. Premièrement, nous discuterons des conditions reliées aux participants et, deuxièmement, de celles qui relèvent de l'organisation des disciplines.

Conditions reliées aux participants

Enseignants

Fogarty (1991) et Erickson (1996) soulignent certaines conditions essentielles pour le développement du curriculum intégré à considérer par les enseignants. Premièrement, ils affirment l'importance de la formation des enseignants en fondements et en applications pratiques des différents modèles d'intégration des matières avant de se lancer dans le développement d'unités interdisciplinaires. Deuxièmement, ils soulignent que la participation des enseignants dans le développement et l'enseignement d'unités interdisciplinaires et le temps nécessaire à la rencontre d'équipe de travail sont essentiels au succès de l'expérience interdisciplinaire. Ces conditions

permettront d'encourager le partage des stratégies pédagogiques et des ressources matérielles propices pour le développement du thème ou du concept à l'étude.

Enseignants et élèves

Wood (1997) affirme l'importance de la participation dans tout le processus d'intégration non seulement de la part des enseignants, mais aussi des élèves. Pour leur part, Lataille-Demoré (1998), Erickson (1996) et Jacobs (1995) indiquent que le dialogue entre tous les participants est primordial à tous les niveaux de développement de méthodes interdisciplinaires. De plus, pour assurer la croissance de l'esprit de synthèse chez tous les élèves et enseignants, Klein (1998) propose le développement d'une attitude interdisciplinaire et d'une habitude mentale qui tend à l'intégration. Ces habiletés s'acquièrent d'une façon progressive selon le nombre et la qualité des expériences interdisciplinaires vécues, donc selon le degré de participation de tous aux activités interdisciplinaires proposées.

Conditions rattachées aux disciplines

Selon Wood (1997), l'interdisciplinarité préconise d'abord un retour aux fondements de chaque discipline. Puisque le temps et les conditions de travail contraignent l'implantation de l'interdisciplinarité, il faut donc, premièrement, choisir les connaissances essentielles à enseigner, c'est-à-dire les connaissances permettant l'actualisation de chaque personne qui participe à la société actuelle.

Deuxièmement, on doit considérer sérieusement les diverses disciplines afin de déterminer celles qui se prêtent le mieux à l'intégration. Pour cela, il faut examiner les liens intimes profonds entre les disciplines. Par exemple, le projet interdisciplinaire de musique/langue a été choisi parce que les liens entre la langue et la musique sont bien documentés (Lowe (1998c)). Wood (1997), Boyer (1983) et Jacobs (1995) recommandent fortement de ne procéder à l'intégration que si les liens entre les matières sont clairs et naturels. Boyer (1983) voit aussi la nécessité de valoriser la particularité des méthodes propres à chaque discipline et de fonder le processus d'intégration sur cet élément unique. Par exemple, dans le projet interdisciplinaire de musique/langue, on a favorisé les activités pédagogiques d'interprétation, d'improvisation et de compositions qui sont fondamentales en musique, mais importantes aussi en langue.

Troisièmement, dans tout effort interdisciplinaire, il faut toujours respecter l'intégrité de chaque matière en sauvegardant son contenu d'apprentissage et sa contribution particulière au développement global de chacun (Jacobs (1995); Sill (1996); Tardif (1992); Erickson (1996)). Pour ce faire, Erickson (1996) propose que l'intégration à l'intérieur du curriculum se fasse au moyen de l'application concrète des contenus d'apprentissage et des habiletés techniques et cognitives.

Finalement, l'intégration des matières doit couvrir tous les résultats d'apprentissage des programmes d'études (Tardif (1992) et Jacobs (1995)). De plus, l'enseignement, selon Lataille-Demoré (1998) et Erickson (1996), doit être axé sur la pratique et le développement des processus de pensée tels que la résolution de problèmes et l'établissement de liens conceptuels entre les matières. L'enseignant doit donc

orienter et guider les élèves vers l'information pertinente à la généralisation et s'assurer que l'activité scolaire propose des sujets et des tâches étroitement reliés à la vie (Boyer (1983)). Cela suppose que l'on planifie l'acte pédagogique en déterminant les habiletés, les attitudes et les connaissances nécessaires au développement global de l'élève (Busque et Lacasse (1998)).

Ces conditions particulières que l'on doit retrouver chez les participants ou dans l'organisation des disciplines sont primordiales. Elles constituent la base permettant d'accéder à la pensée intégrative et créatrice, qui elle-même permettra à l'apprenant de faire la synthèse de ses apprentissages (Richards (1996); Sill (1996)).

Conclusion

L'interdisciplinarité scolaire, dans son sens le plus complet, offre une solution au problème de la fragmentation des matières en éducation en proposant un enseignement et un apprentissage qui facilitent la création de liens, d'une part entre les disciplines et, d'autre part, avec la vie de tous les jours. Le processus d'intégration que vit l'apprenant lui permet de donner une signification à son apprentissage ou de lui trouver un sens. Par le biais d'activités pédagogiques interdisciplinaires, l'apprenant fait le transfert de ses connaissances et de ses habiletés d'une discipline à l'autre, et, par conséquent, développe une « habitude mentale qui tend à l'intégration », une habileté nécessaire pour faire face aux problèmes à résoudre dans la vie quotidienne.

Les propos de l'article démontrent que l'approche pédagogique interdisciplinaire, axée sur l'apprenant, se concrétise par une pédagogie qui part du vécu des apprenants. Il met l'accent à la fois sur le processus d'apprentissage et sur le contenu des matières enseignées. Les différents modèles d'intégration du curriculum et de pédagogie interdisciplinaire facilitent donc autant le développement d'habiletés sociales, cognitives, métacognitives et personnels tels que la communication, la pensée critique et l'esprit de synthèse que l'apprentissage des concepts particuliers de chaque matière à l'étude. C'est une approche qui encourage le dialogue entre les intervenants qui participent à l'acte pédagogique ainsi que le travail d'équipe. De fait, avant de procéder à l'implantation de projets interdisciplinaires dans les écoles, les enseignants décident ensemble du choix de connaissances essentielles à enseigner et de matières propices à l'intégration tout en respectant l'intégrité et les résultats d'apprentissage de chaque matière.

Bref, l'interdisciplinarité scolaire, favorisant une pédagogie du vécu et de la découverte, éléments fondamentaux de la pédagogie actualisante, permet l'intégration des apprentissages. De plus, cette pédagogie intégrative contribuera à l'actualisation globale et intégrée de la personne.

Références bibliographiques

- Angers, P., Bouchard, C. (1992). L'intégration, source de l'interdisciplinarité. In *L'interdisciplinarité au primaire*, R. Delisle et P. Bégin (dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 69-77.
- Beane, J. (1995). Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. In *Phi Delta Kappan*, Vol. 76 (8), pp. 616-623.
- Boyer, J.-Y. (1983). Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. IX (3), pp. 433-452.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Busque, L., Lacasse, R. (1998). Démarche de formation à l'intégration des mathématiques, des sciences et de la technologie dans la formation initiale des maîtres en Ontario. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV (1), pp. 165-189.
- Cassie, J.R.B., Haché, D. (1998). L'utilisation d'une heuristique curriculaire pour créer un apprentissage adapté pour la vie. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV (1), pp. 75-95.
- Conseil supérieur de l'éducation, (1982). *Le sort des matières dites secondaires au primaire, avis au ministère de l'Éducation*, Québec.
- Decroly, O. (1929). *Les fonctions de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles : M. Lamertin.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Delisle, R., Bégin, P. (dir.) (1992). *L'interdisciplinarité au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dewey, J. (1943). *The school and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Dressel, P. (1958). Integration : An Expanding Concept. In *The Integration of Educational Experiences : The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, N.B. Henry (dir.), Chicago, IL : The University of Chicago Press, pp. 251-263.
- Erickson, L. (1996). *Designing Integrated Curriculum that Promotes Higher Level Thinking*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Faculté des sciences de l'éducation - FSE (1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Faculté des sciences de l'éducation : Université de Moncton, Moncton, (Nouveau-Brunswick).

- Fazenda, I.C.A. (1995). Critical historical review of interdisciplinarity studies in Brazil. In *Association for integrative studies newsletter*, Vol. 17 (1), pp. 1-9.
- Fogarty, R. (1991). *The Mindful School : How to Integrate the Curriculum*. Palatine, IL : IRI/Skylight Ed.
- Gailey, J., Carroll, V. (1993). Toward a collaborative model for interdisciplinary teaching. In *Journal of Education for Business*, Vol. 69 (1), pp. 36-39.
- Gouvernement du Québec, (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec, (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Haufman, D., Brooks, J. (1996). Interdisciplinary collaboration in teacher education : A constructivist approach. In *TESOL Quarterly*, Vol. 30 (2), pp. 231-251.
- Jacobs, H. (1995). *On Curriculum Integration*. Alexandria VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Klein, J. (1998). L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis : vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV (1), pp. 51-75.
- Lataille-Démoré, D. (1998). Le défi de l'intégration des apprentissages et la réforme du programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV (1), pp. 137-165.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (2^e ed.), Montréal-Paris : Guérin/ESKA.
- Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. In *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 2 (1), pp. 1-39.
- Lenoir, Y., Sauvé, L. (1998). Introduction - L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation? In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV (1), pp. 3-31.
- Lowe, A. (1998a). L'enseignement de la musique et de la langue seconde : pistes d'intégration et conséquences pour les apprentissages. In *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 54 (2), pp. 218-239.
- Lowe, A. (1998b). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV (3), pp. 621-646.
- Lowe, A. (1998c). Musique/français langue seconde : moyens pour rejoindre l'unicité de l'apprenant. In *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 31 (1-2), pp. 227-246.

- Lowe, A. (2002). Toward integrating music and other art forms into the language curriculum. In *Journal of Research Studies in Music Education*, Vol. 18, pp. 12-23.
- Lowe, A. (à paraître). Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaire : apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité. In *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*.
- Marrin, M. (1995). *Intégrer les matières*. Montréal : Les éditions de la Chenelière inc.
- Meinbach, Rothlein, Fredericks (1995). *The Complete Guide to Thematic Units : Creating the Integrated Curriculum*. Norwood, MA : Christopher - Gordon Publishers, Inc.
- Miller, J.P., Cassie, J.R.B., Drake, S.M. (1990). *Holistic Learning : A Teacher's Guide to Integrated Studies*. Toronto : Ontario Institute for the Study of Education Press.
- Newell, W.H. (1994). Designing interdisciplinary courses. In *Interdisciplinary Studies Today*, J.T. Klein et W. Doty (dir.), San Francisco, CA : Jossey-Bass, pp. 35-51.
- Newell, W.H., Klein, J.T. (1996). Interdisciplinary studies into the 21st century. In *The Journal of Education*, Vol. 45 (1), pp. 152-169.
- Pigdon, K., Woolley, M. (1993). *The Big Picture : Integrating Children's Learning*. Portsmouth, NH : Heinemann Pub.
- Richards, D. (1996). The meaning and relevance of « synthesis » in interdisciplinary studies. In *The Journal of Education*, Vol. 45 (2), pp. 114-128.
- Sill, D.J. (1996). Integrative thinking, synthesis and creativity in interdisciplinary studies. In *The Journal of Education*, Vol. 45 (2), pp. 129-151.
- Spady, W. (1994). Choosing outcomes of significance. In *Educational Leadership*, Vol. 51 (6), pp. 18-22.
- Stengers, I. (dir.), (1987). *D'une science à l'autre, des concepts nomades*. Paris : Seuil.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tchudi, S. (1991). *Travels Across the Curriculum. Models for Interdisciplinary Learning*. Richmond Hill : Scholastic.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wood, K.E. (1997). *Interdisciplinary Instruction : A Practical Guide for Elementary and Middle School Teachers*. Upper Saddle River, NJ : Merrill, an imprint of Prentice Hall.

Annexe

Décloisonnement :

Le Conseil supérieur d'éducation du Québec (1982) précise le sens du terme décloisonnement : « On décloisonne lorsqu'on supprime les barrières édifiées entre les matières par l'horaire, le bulletin, certains matériels pédagogiques, certaines pratiques éducatives. On intègre ensuite » (1982, p. 19). Donc, le décloisonnement est un préalable à l'intégration.

Intégration :

D'après Boyer (1983), l'intégration, dans son sens le plus général, implique « la mise en relation de parties de façon à former un tout » (p. 439). Legendre (1993) précise encore davantage le concept d'intégration, qu'il décrit comme étant « l'action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur » (p. 732).

Intégration des apprentissages :

Legendre (1993) utilise le terme « intégration des apprentissages » pour le concept d'intégration interne qu'il définit comme suit : « l'incorporation par le sujet de nouveaux contenus et/ou de nouvelles habiletés à sa structure interne » (p. 735). C'est un processus par lequel l'apprenant fait siens les objets d'apprentissage qui deviennent fiables, durables et transférables. Il effectue une restructuration continue de ses connaissances grâce à la résolution de problèmes ».

Intégration des enseignements :

L'intégration des enseignements et des matières, selon Legendre (1993), suppose un engagement de la part de l'enseignant pour favoriser l'intégration des apprentissages. Il y a intégration des enseignements lorsqu'il y a une « opération qui consiste à assurer la concertation et l'interpénétration des enseignements en tant que gages complémentaires d'enrichissement et de restructuration continus des apprentissages; » (p. 736).

Intégration des matières :

Legendre définit l'intégration des matières comme une « approche ou opération qui consiste à conjuguer deux ou plusieurs contenus indépendants d'apprentissage, appartenant à la même discipline ou à des disciplines différentes, en vue de résoudre un problème, d'étudier un thème ou de développer des habiletés » (p. 736).

Intégration des savoirs :

Selon Cassie et Haché (1998), l'intégration des savoirs se distingue de l'intégration des matières : « par la prise en compte du contexte de vie, par sa concentration sur des relations étroites entre les éléments de savoir, par ses pré-occupations pour les habiletés et l'affectivité, par son application raisonnée

dans le cadre de recherche sur le terrain ainsi que par l'accent mis sur le développement métacognitif » (p. 80). Selon Legendre (1993), une intégration réussie des contenus facilite l'intégration des apprentissages et des savoirs.

Interdisciplinarité :

Anger et Bouchard (1992) et Legendre (1993) affirment que l'on peut parler d'interdisciplinarité lorsqu'il y a interrelation entre deux ou plusieurs disciplines. Cette définition rejoint la définition générique de Klein (1998) : l'interdisciplinarité « caractérise toute pratique éducative faisant appel à plus d'une perspective disciplinaire » (p. 52). De Landsheere (1979) dit de l'interdisciplinarité qu'elle est « l'intention existant entre deux ou plusieurs disciplines et qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédés, des données et de l'orientation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant » (dans Boyer, 1983, p. 440).

Intradisciplinarité :

Boyer (1983) définit l'intradisciplinarité comme un effort pour saisir ou manifester la cohérence interne d'une discipline. Lenoir et Sauvé (1998) ajoutent une autre dimension. Selon eux, « l'intradisciplinarité consiste en la structuration curriculaire d'un programme d'études par laquelle ses éléments constitutifs sont organisés d'un point de vue inter-rationnel et dans une perspective intégrative » (p. 23).

Multidisciplinarité :

De Landsheere (1979) définit la multidisciplinarité comme la juxtaposition de disciplines diverses parfois sans rapport apparent entre elles.

Pluridisciplinarité :

Selon De Landsheere (1979, p. 6), la pluridisciplinarité est la juxtaposition de disciplines plus ou moins voisines dans les domaines de la connaissance. Dans les approches multi et pluridisciplinaires, on s'attend à ce que les apprenants eux-mêmes, sans l'aide de l'enseignant, fassent les liens entre les matières.

Transdisciplinarité :

De Landsheere (1979) choisit une définition de la transdisciplinarité qui est orientée vers le domaine de la recherche : c'est la création d'une discipline nouvelle résultant des contributions de chercheurs de divers horizons théoriques. Par contre, Stengers (1987) définit la transdisciplinarité comme une « utilisation de notions qui sont appliquées, 'mutatis mutandis', à plusieurs disciplines, comme celles de rigueur, de code, de système, de force » (Lenoir et Sauvé, p. 38). Cette définition rejoint celle de Angers et Bouchard (1992) qui parlent de transdisciplinarité « lorsqu'il y a mise en œuvre d'une méthode fondamentale commune à toutes les disciplines » (p. 69). D'après Lataille-Démoré (1998), la transdisciplinarité vise d'abord le développement intégral de l'apprenant et le recours aux matières diverses est subordonné à ce but.

Un, deux, trois, nous irons aux bois...

L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement

Diane PRUNEAU

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

Claire LAPOINTE

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Cet article décrit les liens qui existe entre certains volets de la pédagogie actualisante et une approche d'éducation relative à l'environnement (ERE) basée sur l'apprentissage expérientiel. Nous y définissons tout d'abord ce qu'est l'apprentissage expérientiel pour ensuite décrire ses liens avec l'ERE. Après avoir expliqué de quelle manière l'apprentissage expérientiel facilite l'acquisition ou le renforcement d'attitudes positives envers l'environnement, nous présentons brièvement différents travaux en ERE réalisés en milieu scolaire et communautaire au Nouveau-Brunswick dans une perspective d'apprentissage expérientiel. Finalement, en reliant les objectifs et les composantes de l'apprentissage expérientiel appliqué à l'ERE à ceux de la pédagogie actualisante, nous expliquons comment de tels travaux traduisent dans le concret les principes de cette pédagogie.

ABSTRACT

Here We Go Round the Mulberry Bush... Experiential Learning and its Applications in Environmental Education

This article describes the links that exist between certain components of the Pedagogy of Actualization and an environment-related educational approach (ERE) based on experiential learning. First of all, we define what experiential learning is and then describe how it relates to ERE. After having explained how experiential learning facilitates the acquisition or reinforcement of positive attitudes toward the environment, we briefly present ERE work done in the school and community setting in New Brunswick, based on an experiential learning perspective. Finally, in relating the ERE experiential learning objectives and components to the Pedagogy of Actualization, we explain how this work translates the principles of this approach into something concrete.

RESUMEN

Uno, dos y tres, iremos al bosque... El aprendizaje experiencial et sus aplicaciones en educación sobre el medio ambiente

Este artículo describe las relaciones que existen entre ciertos aspectos de la pedagogía actualizante y una aproximación de la educación sobre el medio ambiente (EMA) basada en el aprendizaje experiencial. Por principio definimos lo que es el aprendizaje experiencial para en seguida describir las lazos con la EMA. Después de haber explicado de qué manera el aprendizaje experiencial facilita la adquisición o el reforzamiento de actitudes positivas hacia el medio ambiente, brevemente presentamos los trabajos que se han realizado en EMA en el medio escolar y comunitario en Nuevo-Brunswick dentro de la perspectiva del aprendizaje experiencial. Finalmente, ligando los objetivos y los componentes del aprendizaje experiencial aplicado a la EMA y a los de la pedagogía actualizante, explicamos cómo dichos trabajos traducen en la realidad los principios de ésta pedagogía.

Introduction

Dans le présent article, nous décrivons une démarche concrète d'enseignement et d'apprentissage qui permet d'illustrer plusieurs aspects de la pédagogie actualisante. Cette démarche s'est réalisée en éducation relative à l'environnement (ERE) selon une approche basée sur l'apprentissage expérientiel. Afin de permettre aux

lectrices et aux lecteurs de faire plus facilement les liens entre le thème de l'apprentissage expérientiel appliqué en ERE et celui de la pédagogie actualisante, nous avons jugé nécessaire de consacrer l'essentiel de l'article à la description de ces deux thèmes. Nous abordons tout d'abord l'apprentissage expérientiel : sa nature, ses avantages et ses critères inhérents. Nous faisons ensuite le lien avec l'ERE. Après avoir défini l'ERE et expliqué de quelle manière l'apprentissage expérientiel facilite l'acquisition ou le renforcement d'attitudes positives envers l'environnement, nous présentons brièvement différents travaux en ERE réalisés en milieu scolaire et communautaire au Nouveau-Brunswick dans une perspective d'apprentissage expérientiel. Finalement, en reliant les objectifs et les composantes de l'apprentissage expérientiel appliqué à l'ERE à ceux de la pédagogie actualisante, nous expliquons comment de tels travaux traduisent dans le concret les principes de cette pédagogie.

Nature de l'apprentissage expérientiel

Participer à une aventure dans un marais. Effectuer un stage dans une usine. Cuisiner des pâtisseries en parlant allemand. Résoudre un problème par la manipulation d'objets. Construire une maison de jeux pour des enfants handicapés. Faire l'étude d'un service de soupe populaire en contribuant aux activités qui s'y rattachent... Voilà autant d'exemples d'un type d'apprentissage holistique que l'on nomme *expérientiel* et qui implique un contact direct avec la réalité étudiée. Influencé par les travaux de Dewey (1938), de Lewin (1961), de Piaget (1971) et de Kolb (1984), le concept actuel d'apprentissage expérientiel correspond à un processus durant lequel les participants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux biophysique et social. Toujours dans cette perspective holistique, Kolb décrit cette forme d'apprentissage en recourant à quatre verbes d'action : *penser, sentir, percevoir et se comporter*.

L'apprentissage expérientiel ne se limite toutefois pas à l'expérience d'objets, d'événements ou de phénomènes. Selon Kolb (1984), les étapes suivantes sont nécessaires pour assurer l'efficacité de la démarche : l'expérience réelle, la réflexion ou l'analyse critique du vécu, et la synthèse (publication de l'expérience ou application dans un autre contexte). Bell (1995) résume cette démarche en décrivant l'apprentissage expérientiel comme une relation entre un individu et son environnement au cours de laquelle l'individu découvre une réalité concrète et signifiante. Durant la première étape, l'apprenant expérimente activement au lieu d'être placé en situation de récepteur de l'expérience des autres, telle qu'elle est interprétée par son enseignant (Herbert (1995)). À l'étape suivante, en groupe, de façon individuelle ou avec l'animateur, l'apprenant dispose d'un temps de réflexion pour construire ses propres significations et ses propres informations à partir des événements vécus. Il pourra, par exemple, penser à ce qu'il a appris, exprimer ses sentiments ou sa position par rapport à ce qui s'est passé, séparer les éléments de l'expérience et rattacher ces éléments à ses savoirs antérieurs. La dernière étape consiste finalement à faire

connaître à des tierces personnes la valeur de l'expérience vécue ou à essayer sur le terrain ce qui a été compris.

Les étapes présentées ci-dessus correspondent assez fidèlement aux catégories de la taxonomie expérientielle de Steinaker et Bell (1979) : exposition à l'expérience, participation active, identification émotive à l'expérience, intériorisation et dissémination. Steinaker et Bell estiment que plus une situation d'apprentissage atteint les objectifs des catégories les plus élevées de la taxonomie, plus elle court la chance de modifier réellement les conceptions et le style de vie de l'apprenant. Ainsi, la simple connaissance des sources de pollution n'est pas aussi efficace que l'observation des éléments polluants sur le terrain. De même, travailler avec des citoyens à améliorer le sort d'un terrain souillé constitue une étape supérieure dans l'appropriation des connaissances reliées à la pollution. La pédagogie de l'apprentissage expérientiel s'apparente donc à la pédagogie active et affective : durant le processus, les apprenants ressentent des émotions telles que défi, compassion, plaisir, excitation, émerveillement, identification, désir de partager leurs impressions... Delay (1996) effectue un rapprochement entre ce type d'apprentissage et celui décrit par les théories constructivistes selon lesquelles les connaissances se construisent à partir du vécu. Il les distingue toutefois l'un de l'autre en expliquant que les adeptes du constructivisme s'inspirent davantage des théories cognitives et n'insèrent pas nécessairement les sensations et les émotions dans la démarche préconisée. La démarche de l'apprentissage expérientiel ressemble à celle du constructivisme surtout par la valeur accordée à l'expérience dans le processus de modification des conceptions. Sur le plan théorique, les chercheurs estiment que, dans les deux démarches, chaque apprenant vit **ses propres** expériences qu'il interprète à sa façon. De même, dans les deux cas, l'expérience est à la fois considérée comme personnelle et sociale, et le savoir est ancré dans la réalité. Toutefois, l'apprentissage expérientiel, tout en accordant de l'importance aux connaissances personnalisées acquises sur le terrain, valorise également les connaissances qui ont des connotations émotives ou spirituelles.

Dans les pages qui suivent, nous présentons plus en détail l'apprentissage expérientiel ainsi que certaines de ses applications en éducation relative à l'environnement (ERE). Nous décrivons ensuite le modèle d'ERE conçu par Pruneau et Chouinard (1997). Pour conclure, nous établissons les liens entre l'éducation relative à l'environnement, l'apprentissage expérientiel et la pédagogie actualisante.

Avantages de l'apprentissage expérientiel

Quelques chercheurs ont étudié les effets de l'apprentissage expérientiel. Ainsi, Conrad et Hedin (1995) ont interrogé 4 000 élèves inscrits à 33 programmes d'apprentissage expérientiel pour connaître les retombées de tels programmes. Ces chercheurs ont relevé des résultats positifs quant au développement psychologique des élèves : augmentation de l'estime de soi et de l'intérêt pour l'école; autonomie et raisonnement moral accrus. Ils ont aussi relevé certains effets sur le développement

social et intellectuel des participants : sentiment de responsabilité et de compétence sociale; attitude plus positive à l'endroit des pairs et des adultes; désir d'implication sociale; sentiment d'avoir appris davantage et meilleure capacité de résolution de problèmes. Les recherches de Druism, Owens et Owens (1995) ont, quant à elles, décelé une augmentation de la confiance en soi et de meilleures habiletés de relation avec les autres. Finalement, Bisson et Luckner (1996) présentent l'avantage du **plaisir** qu'offre ce type de programme. Selon ces chercheurs, le plaisir suscité par des expériences réelles favoriserait, chez les élèves, la motivation intrinsèque, diminuerait le stress et les barrières sociales et susciterait un état d'éveil et d'ouverture nécessaires pour prendre des risques de même que pour faire des essais et des erreurs durant l'apprentissage.

Indices de qualité des programmes expérientiels

On trouve dans les écrits divers critères pour faciliter l'évaluation de la qualité des situations d'apprentissage expérientiel. Les propos de Herbert (1995), de Druism, Owens et Owens (1995), et de *l'Association for Experiential Education* (1996) résumement comme suit les indices de qualité d'un programme expérientiel :

- L'environnement proposé pour l'expérience est riche et offre défi et diversité. Il ressemble au milieu où on désire que les apprentissages soient utilisés.
- Les apprenants ont l'occasion d'expérimenter divers rôles : leader, tuteur, apprenant actif, observateur, journaliste, photographe, employé...
- Les apprenants interagissent avec des personnes qui ont des habiletés ou des connaissances différentes des leurs.
- L'aspect affectif est présent : les apprenants font des essais et des erreurs, s'impliquent personnellement, prennent des décisions...
- L'apprentissage est centré non seulement sur la théorie, mais aussi sur la perception. Les apprenants se prononcent sur les expériences vécues et comparent leurs opinions à celles d'experts.

Types d'apprentissage expérientiel

Les principaux types d'intervention pédagogique qu'on associe souvent à l'apprentissage expérientiel sont l'éducation par l'aventure (généralement en milieu naturel), le service à la communauté, l'éducation dans et par l'environnement et l'éducation sous forme d'expédition.

L'éducation sous forme d'expédition (Campbell (1996)) applique les principes du *Outward Bound Project* mis sur pied dans des quartiers défavorisés de New York. On y invite les élèves à se rendre en groupe dans un endroit précis de leur milieu : quartier des affaires, service d'aide aux familles monoparentales, station spatiale, zone côtière, etc. Ils planifient leur sortie, en élaborent les buts, accomplissent des tâches collaboratives dont la réussite dépend de leur interdépendance et célèbrent la

fin du projet. Neuf principes de design pédagogique aident à la planification de ces expéditions : l'incitation à la découverte de soi, le respect des idées et des différences individuelles, la responsabilité des apprenants quant à leurs apprentissages, la sollicitude démontrée par les animateurs, la collaboration, la possibilité que le projet réussisse ou échoue, le temps passé en milieu naturel, les moments de solitude et de réflexion et le service aux membres de la communauté.

D'autres types de situations pédagogiques s'apparentent aussi à l'apprentissage expérientiel : les jeux de rôle, la pédagogie de la découverte, la résolution de problèmes, etc. La présence des étapes de la démarche et des indices de qualité présentés ci-dessus détermine si une situation donnée se classe dans la catégorie de l'apprentissage expérientiel.

L'apprentissage expérientiel et l'éducation relative à l'environnement

En éducation relative à l'environnement, les apports de l'apprentissage expérientiel sont essentiels. Les anthropologues et les sociologues (Malmberg (1992); Pyle (1992), etc.) qui étudient le mode de vie contemporain observent chez les gens une diminution graduelle de l'identité communautaire ou écologique, l'absence de conscience de l'espace et du temps, la perte du sens du territoire, et l'oubli du rythme de la vie. L'expérimentation de l'espace et des personnes s'éteint progressivement en raison, entre autres, de la déperdition locale de la nature sauvage, du rythme de vie rapide et du sentiment d'insécurité dans les grandes villes qui limitent le contact direct avec la réalité. Les gens oublient graduellement la présence d'autres êtres vivants avec qui ils partagent les ressources des écosystèmes, et leur représentation du milieu devient moins détaillée, peu informée et à faible connotation affective. De leur côté, les maisons d'enseignement encouragent cette coupure avec l'entourage immédiat. Les élèves **entendent parler** de leur environnement au lieu de le palper, de s'y émerveiller, de s'y attrister et d'y créer des relations : rapports sociaux et liens écologiques. Une forme d'apprentissage expérientiel, l'éducation biorégionale (éducation dans et par le milieu de vie), peut aider à corriger ce problème en raffinant les habiletés perceptuelles, en favorisant la prise de conscience et en aiguisant la sensibilité environnementale. De même, si les activités d'apprentissage sont bien orchestrées, l'éducation biorégionale peut susciter une relation plus étroite avec l'espace et le désir de passer à l'action.

À l'Université de Moncton, Pruneau et Chouinard (1997) ont mis sur pied un modèle d'intervention interdisciplinaire, expérientiel et biorégional en éducation relative à l'environnement. Les quatre étapes du modèle se présentent comme suit :

1. explorer son milieu de vie dans le but de le connaître, de l'apprécier et de l'analyser;
2. faire part de ses impressions et de ses informations au sujet de son environnement;

3. projeter en groupe une vision désirée de son environnement pour l'avenir;
4. agir pour y améliorer la qualité de vie.

Le modèle pour lequel des interventions sont prévues, à moyen terme (une année scolaire), vise principalement le développement d'une relation plus significative avec le milieu biophysique et la communauté. Sur le plan théorique, il se fonde sur une recension approfondie des écrits portant sur des concepts tels que l'attachement aux lieux (Proshansky, Fabian et Kaminoff (1983)), le sens du lieu (Hay (1988)), la sensibilité environnementale (Tanner (1980)), l'identité communautaire (Hummon (1992)). Les auteurs de ces écrits ont cerné les caractéristiques des personnes qui vivent une relation significative avec leur milieu. Ces personnes sont attachées à leur milieu et en possèdent une représentation approfondie, détaillée et positive. Elles s'y sentent en sécurité, se déclarent liées à des endroits particuliers (les *endroits personnels spéciaux*) et ont tendance à y inviter d'autres personnes. De plus, leur habileté à percevoir les détails des paysages est très raffinée et elles sont portées à s'impliquer personnellement dans des actions d'amélioration et de restauration. Pour ce qui est de leurs expériences passées, ces personnes attachées à leur environnement ont vécu, dans leur entourage, des relations de qualité avec des personnes, des moments importants de contact intime avec la nature, ou elles ont participé à une démarche communautaire de modification des lieux pour les rendre adaptés aux besoins humains. Il arrive aussi qu'elles aient été touchées par un désastre environnemental ou qu'elles aient assisté à des cérémonies culturelles ou à d'autres événements qui ont stimulé leur imagination. Enfin, elles ont été marquées par l'influence de parents ou d'amis sensibles à l'environnement.

À partir de ces connaissances théoriques et de leurs conceptions personnelles de l'éducation relative à l'environnement, Pruneau et Chouinard (1997) ont préparé un plan d'intervention pédagogique qui inclut des activités susceptibles d'augmenter la connaissance « endogène » et/ou scientifique du milieu; de développer des habiletés perceptuelles (pour apprendre aux participants à s'émerveiller à l'égard des éléments positifs et à analyser les paysages détériorés); de favoriser des contacts intimes avec des gens et avec le milieu naturel et de vivre des situations d'action environnementale. Le modèle présenté ci-dessus a donc été créé en fonction de ces objectifs et il se concrétise par des moyens d'intervention particuliers.

La première étape du modèle, intitulée : « **explorer son milieu de vie dans le but de le connaître, de l'apprécier et de l'analyser** », vise la prise de conscience affective et cognitive des éléments présents dans le milieu de vie et de leur valeur en termes « d'affordance »¹ (Gibson (1977)). Pour favoriser cette perception simultanée et cette vision critique, on a inséré dans le modèle différents moyens découverts dans la littérature :

- Avant d'aller explorer le milieu, susciter un état d'esprit qui facilitera l'ouverture et l'émerveillement. Préparer les élèves à **regarder**.

1. En français, le concept *d'affordance* désigne la propriété qu'un individu attribue à un objet de répondre à ses propres besoins. Ainsi, on pourra considérer qu'un terrain de mousses est agréable pour la marche ou le repos, ou qu'une place publique est un endroit potentiel de rencontre sociale.

- Visiter différents endroits et demander aux élèves de comparer les paysages.
- Faire appel à plusieurs sens, particulièrement à ceux qui favorisent la mémoire à long terme.
- Laisser les élèves explorer et jouer.
- Commencer les sorties par des activités vivantes, animées, pour arriver graduellement à des mises en situation calmes, favorisant l'intériorisation.
- Servir de modèle (en tant qu'enseignant). Manifester son engagement et son émerveillement.
- Utiliser l'esprit du lieu : créer une atmosphère particulière.
- Raconter ou lire des contes écologiques.
- Prévoir des moments de solitude dans différents sites.
- Susciter l'analyse réflexive à propos des émotions vécues dans un lieu ou de son comportement en rapport avec l'environnement.
- Retourner plusieurs fois au même endroit.
- Faire choisir un élément d'identification.
- Encourager l'observation systématique et l'analyse visuelle.
- Favoriser une expérience significative et plaisante.
- Utiliser les cérémonies et les rituels.
- Exploiter les endroits personnels spéciaux.
- Utiliser la fantaisie et l'aventure. Déterminer un thème pour chaque sortie et concentrer toutes les activités autour de ce thème.
- Faire dresser une carte de l'environnement et y indiquer les endroits qui plaisent ou déplaisent.
- Faire découvrir (sur le terrain et grâce à des échanges avec des artistes, des écrivains ou des scientifiques familiers avec la région) :
 - les principaux écosystèmes du milieu;
 - les plantes indigènes;
 - les animaux et leur migration;
 - les modes d'exploitation des ressources (actuels et passés);
 - les modes d'utilisation des terres;
 - les problèmes environnementaux locaux;
 - la culture et l'histoire de la région, etc.

La deuxième étape, intitulée « **faire part de ses impressions et de ses informations au sujet de son environnement** », poursuit le processus de prise de conscience : les apprenants construisent leurs opinions personnelles au sujet de leur milieu et écoutent celles de leurs pairs. Ils prennent ainsi conscience de l'état de leur environnement et constatent des discordances entre leurs besoins et certains éléments de leur voisinage. Pour réaliser cette étape, on peut utiliser diverses techniques d'échange : discussion, impressions traduites dans les arts graphiques ou dramatiques, rédaction de textes informatifs et ludiques, etc.

Pour réaliser la troisième étape, « **développer une vision désirée de cet environnement dans le futur** », le modèle s'inspire des suggestions d'interventions de type intuitif des prospectivistes (Ziegler (1991); Hicks (1996) :

- faire exprimer les préoccupations et les problèmes par rapport au milieu;
- de façon individuelle, visualiser des images de l'avenir dans lesquelles les problèmes sont résolus;
- faire présenter les images individuelles et construire une vision commune;
- relier l'avenir au présent en s'imaginant que la vision commune existe déjà, la ressentir comme réalité et passer en revue les événements qui ont permis d'y arriver.

Quant à la dernière étape du modèle, « **agir pour y améliorer la qualité de vie** », elle comporte les interventions habituellement suggérées dans les démarches de résolution de problèmes en éducation relative à l'environnement (Stapp *et alii* (1988); Pruneau, Lachance et Vézina-Bégin (1992)) :

- choisir un problème auquel on aimerait apporter des solutions;
- bien le définir (sa structure, ses causes, ses intervenants, ses conséquences...).
Le fractionner en plusieurs petits buts;
- trouver des solutions de rechange et les évaluer;
- s'aider dans sa démarche en lisant des histoires à succès ou en recourant à des techniques telles que le jeu de rôle et des activités sur les valeurs;
- établir un plan d'action et l'appliquer;
- évaluer la démarche employée et les résultats obtenus.

Expérimentation du modèle d'éducation relative à l'environnement

Le nouveau modèle d'éducation relative à l'environnement a fait l'objet de plusieurs expérimentations sur le terrain dans le but de vérifier sa capacité de modifier, chez les participants, différentes variables de la relation à l'environnement. Ces variables sont présentées dans le **Tableau 1**. Pruneau et Daigle (1995) ont mis à l'essai, auprès d'élèves de 3^e année, certaines étapes du modèle (apprécier et analyser son milieu; échanger ses impressions) pour vérifier si ces activités pédagogiques parviendraient à augmenter, chez les participants, leur capacité de perception des lieux et à transformer d'autres variables de leur relation à l'environnement. La recherche exploratoire a duré neuf mois et les résultats ont démontré chez les enfants une augmentation des habiletés perceptuelles surtout en ce qui concerne le sens de la vue, du toucher et de l'ouïe. Les chercheurs ont également relevé chez les sujets des indices de changement dans la relation à l'environnement, notamment une meilleure identification au milieu biophysique, le désir de passer à l'action, une certaine connaissance endogène (qui n'est pas le fruit d'un apprentissage scolaire ou scientifique) et la prise de conscience des qualités esthétiques ou écologiques des éléments présents.

Tableau 1 : **Variabes de la relation à l'environnement**
(Pruneau et Chouinard (1997))

1. Sentiment positif :
 - amour, attachement aux aspects urbains et naturels;
 - attachement aux gens;
 - attachement à des endroits personnels particuliers;
 - tendance à attirer les gens dans des visites de son environnement (le milieu représente un idéal).
2. Moments forts dans la relation : expériences spéciales de contact ou de communion (avec des lieux ou des gens).
3. Connaissance endogène ou scientifique du milieu :
 - le passé;
 - le milieu naturel;
 - le milieu construit.
4. Capacité de perception et d'observation des lieux : connaissance des endroits perturbés, purs, esthétiques, inesthétiques...
5. Raisons multiples d'aller dans les milieux naturels et construits : plaisir, défi, sport, rencontre sociale, apprentissage, réflexion, contact avec des endroits intéressants...
6. Réalisation d'actions pour améliorer le milieu.
7. Fréquence des visites du milieu.
8. Contact sensoriel approfondi : en présence d'un lieu jugé intéressant, ralentissement du rythme pour profiter avec tous ses sens du paysage.
9. Sentiment d'appartenance et d'identification au milieu physique ou à la communauté.

Pruneau, Breau et Chouinard (1997) ont également entrepris un autre projet avec des élèves de 4^e année. Ils ont expérimenté le modèle d'intervention en ERE en entier, mais sur une courte durée (environ une semaine), dans un centre d'interprétation et à l'école. Les chercheurs désiraient vérifier si le modèle modifierait la représentation des élèves et leur relation à l'écosystème des marais salés. Au départ, les enfants connaissaient peu ce type de terres humides et ils n'avaient pour la plupart développé aucune relation avec ceux-ci. À la suite de l'intervention, les élèves ont exprimé une représentation plus positive et plus informée des marais salés. Ils ont émis des sentiments admiratifs pour ce type de milieu et ils ont confié qu'ils avaient vécu une expérience mémorable au centre d'interprétation. De plus, les sensations olfactives, auditives... ressenties dans le marais sont demeurées dans leurs souvenirs ainsi que les connaissances endogènes et scientifiques acquises sur le terrain. Enfin, plusieurs élèves ont montré qu'ils étaient portés à entamer par eux-mêmes des actions environnementales simples telles qu'expliquer à leurs proches la valeur écologique des milieux humides. La seule variable qui n'ait pas été influencée par le plan d'intervention a été la fréquence des visites dans les marais : deux élèves sur 16 seulement sont retournés dans ce type d'endroit au cours des deux semaines qui ont suivi l'expérimentation.

Un projet de plus grande envergure (www.umoncton.ca/littoral-vie) a finalement été réalisé à Cap-Pelé, au Nouveau-Brunswick (Pruneau, Chouinard et Arsenault (1998)). Ce projet s'adressait à une population intergénérationnelle, c'est-à-dire des élèves de 4^e année accompagnés de personnes adultes à la retraite. Les personnes du troisième âge et les élèves de 4^e année ont vécu ensemble des activités pédagogiques inspirées du modèle d'ERE. Le groupe a appris à connaître, à apprécier et à analyser les cinq écosystèmes importants du village : le marais, la plage, la forêt, le champ et le secteur construit/industriel. Les participants ont exprimé leurs impressions au sujet de ces éléments et ils ont décrit ce qu'ils souhaiteraient pour leur village à l'avenir. Par la suite, ils ont choisi de libérer une section du ruisseau Friel dont le courant avait été obstrué dans le but d'aménager un étang. À la suite du processus éducatif, qui s'est étendu sur une année scolaire, les chercheurs ont pu constater chez les aînés une modification positive quant à leur attachement aux aspects humains et construits de leur communauté, à leur contact sensoriel avec les éléments des paysages et à leur engagement dans des actions environnementales. Les élèves de 9 ou 10 ans ont amélioré, quant à eux, leurs connaissances des écosystèmes biorégionaux, leur implication dans des actions environnementales, leur sentiment d'identité et leurs habiletés d'observation critique. Ils ont de plus augmenté la fréquence de leurs visites dans le milieu naturel. Les constituantes du modèle pédagogique qui ont exercé la plus grande influence observable sont principalement des activités à caractère expérientiel : moments de solitude en nature, utilisation des sens, activité de visualisation et accomplissement d'une action environnementale.

Sans prétendre accomplir un processus complet d'éducation relative à l'environnement et conduire les apprenants, de manière infaillible, vers l'action environnementale collective ou individuelle, le modèle pédagogique proposé semble favoriser une première sensibilisation à l'environnement local et à ses problèmes, tout en encourageant une prise de conscience des capacités d'action. Le modèle comporte toutefois des limites. Les chercheurs ont constaté qu'il est parfois ardu pour les enseignants d'élaborer et de réaliser les activités d'appréciation et de critique du milieu. L'invention d'une aventure environnementale exige des compétences créatives particulières. De plus, faute de temps ou d'argent, il n'est pas toujours possible de réaliser des sorties extérieures. De même, pour être efficace, le modèle d'éducation relative à l'environnement doit être expérimenté sur une durée prolongée, ce qui limite son utilisation auprès d'adultes en milieu éducatif informel. En effet, les adultes, en raison de leurs multiples responsabilités, ont tendance à diminuer graduellement leur participation aux activités pédagogiques réalisées sur une période plus longue. Malgré ces limites, le modèle représente un outil pertinent pour débiter un processus d'éducation relative à l'environnement. D'autres types de stratégies pédagogiques (réflexion critique, analyse des valeurs personnelles...) doivent toutefois être mis à profit afin de poursuivre le processus d'ERE et de guider les apprenants vers une implication dans l'action.

Lien entre l'apprentissage expérientiel, l'éducation relative à l'environnement et la pédagogie actualisante

Le modèle d'éducation relative à l'environnement présenté dans ce chapitre s'apparente à celui de l'apprentissage expérientiel de diverses façons. Le contact avec le milieu est direct et il se réalise grâce à des mises en situation affectives et cognitives. La réflexion est présente à différents moments et elle porte sur la qualité du milieu et sur les expériences vécues. L'action environnementale constitue l'activité de synthèse. De même, tel que le proposent Steinaker et Bell (1979), les apprenants s'approprient progressivement leur objet d'apprentissage, c'est-à-dire l'environnement. Ils construisent graduellement leurs propres représentations de leur milieu, qui deviennent plus précises et affectives au fil du déroulement des activités. Grâce à des visites successives sur le terrain, ils ont également l'opportunité de confronter régulièrement ces représentations avec la réalité. Finalement, le modèle est conforme aux indices de qualité des programmes expérientiels. On l'a surtout remarqué dans son application à Cap-Pelé où les élèves ont interagi régulièrement avec des adultes à la retraite, des représentants de l'administration municipale, des stagiaires de l'université et un spécialiste en biologie.

L'apprentissage expérientiel appliqué à l'éducation relative à l'environnement touche plus particulièrement trois des volets de la pédagogie actualisante : la pédagogie intégrative et réflexive, la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement et la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance.

Par l'importance qu'il accorde à la participation active de l'apprenant et au développement équilibré des différents savoirs, l'apprentissage expérientiel en éducation relative à l'environnement répond aux objectifs de la pédagogie intégrative et réflexive qui visent « l'équilibre nécessaire entre le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir² » (Faculté des sciences de l'éducation (1997, p. 14)). De plus, la deuxième et la troisième étapes de l'apprentissage expérientiel, au cours desquelles l'apprenant procède à une réflexion individuelle puis collective à propos de son vécu, favorisent le développement de l'esprit critique auquel ce volet de la pédagogie actualisante donne priorité. Finalement, dans ce type d'apprentissage, la participation active et méthodique de l'apprenant à la résolution d'un problème encourage l'acquisition de l'esprit de recherche, un autre but de la pédagogie intégrative et réflexive.

Un autre volet de la pédagogie actualisante auquel correspond plus particulièrement l'apprentissage expérientiel en éducation relative à l'environnement est celui de la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement. Dans ce volet, « l'élève est appelé à découvrir ses aptitudes et ses dispositions, à reconnaître le caractère unique de sa personne et à développer ses qualités de leadership » (Faculté des sciences de l'éducation (1997, p. 13)). Cet objectif concorde avec plusieurs des dix principes du design pédagogique de l'éducation sous forme d'expédition, un des types d'intervention

2. On peut ajouter ici un cinquième type de savoir reconnu par l'Unesco, celui du savoir-vivre ensemble (Delors (1996)).

pédagogique associés à l'apprentissage expérientiel. La découverte de soi, la responsabilité quant à son propre apprentissage, la collaboration et le service à la communauté sont donc des aspects du troisième volet de la pédagogie actualisante que touche l'apprentissage expérientiel.

Toujours selon la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement, l'élève est incité à découvrir la richesse des différentes cultures du monde, la place de sa propre culture dans le patrimoine culturel mondial ainsi que le rôle exercé par chaque individu dans la protection et l'accroissement de ce patrimoine. L'approche expérientielle développée par Pruneau et Chouinard (1997) s'insère dans une vision sociale et communautaire de l'éducation relative à l'environnement. L'apprenant y part à la découverte de sa propre culture et de son histoire locale. Il entre en contact avec des artistes, des scientifiques et des acteurs sociaux de son milieu, construisant ainsi ses représentations identitaires personnelles en relation intime avec la société dont il fait partie. Cette première insertion sociale lui permet d'accéder à l'étape suivante où il se situe dans la collectivité mondiale, sûr de la richesse de sa propre identité et plus apte à reconnaître celle des autres.

L'éveil à la beauté de la nature, à l'importance et à la fragilité de l'équilibre écologique et au rôle que chacun joue par rapport à l'environnement est un autre aspect de la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement qui constitue l'objectif fondamental de l'éducation relative à l'environnement.

Le dernier volet de la pédagogie actualisante auquel on peut relier plus précisément l'apprentissage expérientiel en éducation relative à l'environnement est celui de la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance. L'apprentissage expérientiel est basé sur les principes du respect, de la coopération, de la participation et de l'émerveillement. C'est une expérience pédagogique qui se situe dans un milieu marqué à la fois par l'accueil et la découverte : accueil de soi et des autres; découverte de soi, des autres et de l'environnement naturel et construit, tant pour l'enseignant que pour les apprenants. À ce sujet, plusieurs auteurs (Conrad et Hedin (1995); Druism, Owens et Owens (1995); Bisson et Luckner (1996)) soulignent que l'apprentissage expérientiel permet de développer l'estime de soi, le respect des autres, le plaisir d'apprendre, la confiance dans ses capacités et la motivation intrinsèque. Cette approche permet donc d'atteindre les objectifs du deuxième volet de la pédagogie actualisante, la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance, en offrant un modèle d'apprentissage où les élèves entrent dans un « un processus d'autonomisation et d'engagement social » et où le groupe se transforme « en véritable communauté d'apprenantes et d'apprenants » (Faculté des sciences de l'éducation (1997, p. 12)).

De façon globale, la pédagogie actualisante vise la responsabilisation de la personne apprenante quant à son développement personnel et elle l'invite à se donner un projet de vie. Pour qu'on puisse construire son projet de vie d'une manière autonome et consciente, au lieu de simplement imiter les gens autour de soi, il est nécessaire d'être exposé aux multiples aspects de cette vie. On doit : se découvrir; apprendre à reconnaître son potentiel et ses capacités uniques; connaître les personnes qui vivent près de soi et le type de relations qu'on établit avec elles; s'intéresser à la société humaine mondiale et découvrir la place qu'on occupe comme individu

appartenant à un des groupes qui composent cette grande famille. Finalement, on doit augmenter sa connaissance du milieu naturel environnant, cet écosystème dont on est soi-même une composante. L'apprentissage expérientiel, tel qu'il est appliqué en éducation relative à l'environnement, encourage ainsi l'actualisation de la dimension relationnelle chez l'apprenant ou l'apprenante, c'est-à-dire la croissance de la relation personne - groupe social - environnement.

Références bibliographiques

- Association for Experiential Education (1996). *Dépliant publicitaire*.
- Bell, M. (1995). What constitutes experience? Rethinking theoretical assumptions. In *Experiential Learning in Schools and Higher Education*, R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Eds.), Boulder, (Colorado) : Kendall/Hunt, pp. 9-16.
- Bisson, C., Luckner, J. (1996). Fun in learning : The pedagogical role of fun in adventure education. In *The Journal of Experiential Education*, Vol. 19 (2), pp. 108-112.
- Campbell, M. (1996). Powerful learning experiences. In *Fieldwork. An Expeditionary Learning Outward Bound Reader*, A. Mednick et E. Cousins (Eds.), Vol. 2, vii.
- Conrad, D., Hedin, D. (1995). National assessment of experiential education : Summary and implications. In *Experiential Learning in Schools and Higher Education*, R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Eds.), Boulder, (Colorado) : Kendall/Hunt, pp. 382-403.
- Delay, R. (1996). Forming knowledge : Constructivist learning and experiential education. In *The Journal of Experiential Education*, Vol. 19 (2), pp. 76-81.
- Delors, Jacques (1996). *L'éducation : Un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York : Collier.
- Druism, G., Owens, T., Owens, S. (1995). Experiential education : A search for common roots. In *Experiential Learning in Schools and Higher Education*, R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Eds.), Boulder, (Colorado) : Kendall/Hunt, pp. 17-25.
- Faculté des sciences de l'éducation (1997). *Vers une pédagogie actualisante - Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. In *Perceiving, Acting and Knowing*, R. Shaw et J. Bransford (Eds.), Hillsdale, (New Jersey) : Laurence Erlbaum Association.

- Hay, R.B. (1988). Toward a theory of sense of place. *Trumpeter, Journal of Ecosophy*, Vol. 5 (4), pp. 159-164.
- Herbert, T. (1995). Experiential learning : A teacher's perspective. In *Experience and the Curriculum*, B. Horwood (Ed.), Boulder, (Colorado) : Kendall/Hunt, pp. 19-35.
- Hicks, D. (1996). Envisioning the future : The challenge for environmental educators. In *Environmental Education Research*, Vol. 2 (1), pp. 101-108.
- Hummon, D.M. (1992). Community attachment. In *Place Attachment*, I. Altman et S.M. Low (Eds.), New York : Plenum Press, pp. 253-278.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, (New Jersey) : Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*. New York : Harper and Row.
- Malmberg, T. (1992). Time and space in human ecology. In *Human Ecology and Environmental Education*, R.M. Dubey (Ed.), Allshabad, India : Chugh Publications, pp. 29-60.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and Epistemology*. Middlesex, England : Penguin Books.
- Proshansky, H.M., Fabien, A.K., Kaminoff, R. (1983). Place identity. In *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 3, pp. 57-83.
- Pruneau, D., Breau, N., Chouinard, O. (1997). Un modèle d'éducation relative à l'environnement visant à modifier la représentation des écosystèmes biorégionaux. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXV (1), Québec : ACELF, pp. 141-155.
<http://www.acelf.ca/revue/XXV1/articles/rxxv1-09.html>
- Pruneau, D., Chouinard, O. (1997). Un modèle d'intervention pédagogique qui favorise la relation personne/groupe social/environnement. In *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*, M. Hrimech et F. Jutras (Eds.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 107-123.
- Pruneau, D., Chouinard, O., Arsenault, C. (1998). The Cap-Pelé Model. In *Alternatives Journal*, Vol. 24, pp. 28-31.
- Pruneau, D., Daigle, J. (1995). Les méthodes affectives pour augmenter la perception environnementale. In *Green Teacher*, Vol. 45 (44).
- Pruneau, D., Lachance, F., Vézina-Bégin, C. (1992). *Nous on prend l'ERE. Guide pédagogique d'intégration des matières en éducation relative à l'environnement*. Sainte-Foy, (Québec) : Société linnéenne du Québec.
- Pyle, R.M. (1992). Intimate relation and the extinction of experience. In *Left Bank*, Vol. 2, pp. 61-69.
- Stapp, W. et alii (1988). *Education in Action. A Community Problem Solving Program for Schools*. Dexter, (Michigan) : Thomson-Shore.

Steinaker, N., Bell, R.M. (1979). *The Experiential Taxonomy. A New Approach to Teaching and Learning*. New York : Academic Press.

Tanner, R. (1980). Significant life experiences : A new research area in environmental education. In *The Journal of Environmental Education*, Vol. 11 (4), pp. 20-24.

Ziegler, W. (1991). Envisioning the future. In *Futures*, Vol. 23, pp. 516-527.

Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives

Raymond VIENNEAU

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

Cet article est consacré à l'un des huit volets complémentaires du concept de « pédagogie actualisante » proposé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Héritière des mouvements d'intégration scolaire et de normalisation, la pédagogie de l'inclusion propose aujourd'hui rien de moins que l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves d'une communauté donnée. Après un rappel des fondements historiques de l'inclusion scolaire, l'auteur présente ses fondements empiriques, philosophiques et éthiques. La conception de la pédagogie de l'inclusion qui est proposée est basée sur cinq composantes auxquelles sont associées diverses implications éducatives. L'article se conclut en dressant une esquisse des défis soulevés et des perspectives d'avenir de cette pédagogie.

ABSTRACT

Pedagogy of Inclusion : Foundations, Definition, Challenges and Perspectives

This article is devoted to one of the eight complementary components of the concept of « the Pedagogy of Actualization » proposed by the Faculté des sciences de l'éducation of the Université de Moncton. The inheritor of scholastic integration and

normalization movements, inclusion pedagogy now proposes nothing less than the full-time pedagogical integration of all students in a given community. After reviewing the historical background of scholastic inclusion, the author presents its empirical, philosophical and ethical foundations. The concept of pedagogical inclusion proposed is based on five components with which various educational implications are associated. The article concludes by outlining the challenges and future perspectives of this pedagogy.

RESUMEN

Pedagogía de la inclusión : fundamentos, definiciones, desafíos y perspectivas

Este artículo se consagra a uno de los ocho aspectos complementarios del concepto de « pedagogía actualizante » propuesto por la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Moncton. Heredera de los movimientos de integración escolar y de la normalización, la pedagogía de la inclusión actualmente propone nada menos que la integración pedagógica total de todos los alumnos de una comunidad dada. Después de haber subrayado los fundamentos históricos de la inclusión escolar, el autor presenta los fundamentos empíricos, filosóficos y éticos. La concepción de la pedagogía de la inclusión que aquí se propone se basa en cinco componentes de los cuales derivan diversas implicaciones educativas. El artículo concluye con el bosquejo de los desafíos que se han identificado y las perspectivas futuras de dicha pedagogía.

Introduction

L'expression « communauté d'apprenantes et d'apprenants » a de plus en plus cours en éducation pour désigner ce que l'on a longtemps appelé « classe » ou « groupe-classe », qu'on définissait et que l'on définit toujours comme un « ensemble d'élèves d'un établissement d'enseignement réunis à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques communes » (Legendre (1993, p. 187)). Or, qu'est-ce qu'une communauté? Pour reprendre les termes de Scott Peck (1993, p. 73), une communauté, c'est « un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles ». Transcender ses différences ne signifie pas les éliminer, mais bien les intégrer dans la fibre même du tissu communautaire. En plus des caractéristiques d'engagement et de consensus retrouvées dans toute communauté digne de ce nom, il faut rappeler que « la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (Peck (1993, p. 73)).

C'est précisément de l'exigence d'ouverture, caractéristique fondamentale de la communauté d'apprenantes et d'apprenants, que nous allons traiter à l'intérieur du présent article. Les motifs d'exclusion pourraient être aussi nombreux que variés : race ou ethnie, classe ou groupe social, religion ou croyances, voire même le sexe des élèves! La pédagogie de l'inclusion veut plus particulièrement contrer un type d'exclusion, celui qui se base sur les différences ou les particularités de fonctionnement des apprenantes et des apprenants.

Parmi les volets complémentaires et interdépendants de la pédagogie actualisante, on retrouve celui de la pédagogie de l'inclusion qui « reconnaît le droit fondamental de l'élève à l'éducation dans un milieu qui accueille toutes les personnes » (Université de Moncton (1997, p. 14)). Cette pédagogie de l'inclusion est également conforme à l'article 12(3) de la *Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick* (1997) qui stipule que « dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, le directeur général concerné doit placer un élève exceptionnel dans une classe ordinaire pour qu'il y reçoive les services et les programmes d'adaptation scolaire [...] » nécessaires à son apprentissage. Enfin, la pédagogie de l'inclusion évite, d'une part, les distinctions entre les élèves exceptionnels, les élèves à besoins particuliers ou les élèves en difficulté¹ et, d'autre part, l'ensemble des élèves sans handicap en préconisant « l'accès de **tous les élèves** aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à leur développement intégral en tant que personnes » (Université de Moncton (1997, p. 14)).

La pédagogie de l'inclusion (*inclusive education* ou *inclusive schools*) est sans conteste l'un des sujets de l'heure en éducation. Bien qu'elle progresse lentement un peu partout au Canada, en Amérique du Nord et dans l'ensemble des pays occidentaux (Bowman (1986); UNESCO (1994)), l'intégration scolaire des élèves « handicapés », « à besoins particuliers », « exceptionnels » ou « en difficulté » pave tranquillement la voie à une véritable pédagogie de l'inclusion. À la fin des années 1980, Csapo et Goguen considéraient l'intégration scolaire comme le courant dominant de cette décennie au Canada. On peut maintenant affirmer que les années 1990 ont été marquées au sceau de la pédagogie de l'inclusion.

Au Nouveau-Brunswick, cette pédagogie occupe également le devant de la scène depuis plusieurs années, et plus particulièrement depuis l'adoption, en juin 1986, de la nouvelle *Loi scolaire* qui abrogeait la *Loi sur l'enseignement spécial* (1957). La nouvelle loi a entraîné une politique d'intégration scolaire qu'on a alors qualifiée d'avant-gardiste au Canada. En effet, cette politique est sans contredit parmi les plus progressistes dans le domaine puisque le fardeau de la preuve pour exclure un élève exceptionnel de la classe ordinaire revient à l'école, qui doit démontrer, hors de tout doute raisonnable et « en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves » [article 12(3)], que l'exclusion, même partielle, constitue la meilleure solution.

1. Notons qu'il existe plusieurs appellations pour désigner les élèves à besoins particuliers. Ainsi, au Nouveau-Brunswick, le ministère de l'Éducation a retenu l'expression « élèves exceptionnels » (traduction française de *exceptional children*). Nous avons pour notre part opté pour l'expression en usage dans la plupart des milieux scolaires francophones nord-américains, dont le Québec, celle d'**élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage** ou sa version abrégée, **élèves en difficulté**.

La pédagogie de l'inclusion s'inscrit par ailleurs à l'intérieur d'un vaste courant nord-américain qui préconise la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (le système ordinaire et l'éducation spéciale) en un seul système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. Dans un article intitulé *Rationale for the merger of special and regular education*, Stainback et Stainback (1984) élaborent leur position à partir de deux prémisses : d'une part, les besoins éducatifs des élèves ne nécessitent pas cette division en deux systèmes; d'autre part, ces deux systèmes sont à la fois coûteux (dédoublément inutile de services) et inefficaces (réduction de la quantité et de la variété des programmes offerts à tous les élèves). En proposant que l'éducation des élèves en difficulté d'apprentissage devienne une responsabilité commune, Will (1986) lance le courant qui sera connu par la suite sous le nom de *Regular Education Initiative* (REI). Quelques années plus tard, Bradley (1994) le résumera ainsi :

« Ce courant est basé sur la prémisse que tous les élèves éprouvant des difficultés légères d'apprentissage doivent être considérés comme étant la responsabilité commune de tous les enseignants et enseignantes et non seulement celle d'éducateurs spécialisés ». (p. 83, traduction de l'auteur).

Il convient de noter que dès les débuts du courant REI, quelques voix se sont élevées pour réclamer le maintien d'un système d'éducation spéciale (Lieberman (1988)); d'autres ont remis en question la pertinence pédagogique du REI (Kauffman (1989)); enfin, quelques-uns sont même allés jusqu'à préconiser une extension du rôle de l'éducation spéciale (Cosden (1990)). Cependant, au cours des années 1980-1990, un certain consensus semble s'établir autour du besoin d'une collaboration accrue entre professionnels de l'éducation (Pugach et Johnson (1989); Ryan (1984); Stainback et Stainback (1984); Will (1986)). Le consensus sera par la suite élargi pour y inclure les parents d'élèves handicapés (Bennett, Niswander et DeLuca (1996)).

Résumons. Les années 1970 marquèrent les débuts de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Certaines classes spéciales furent alors intégrées à l'intérieur d'écoles du système ordinaire (on parle ici d'**intégration physique**); dans plusieurs cas, ce premier niveau d'intégration en entraîna un second, soit celui de l'**intégration sociale** de ces élèves (p. ex. utilisation des mêmes services de transport scolaire et de cafétéria; contacts dans la cour de récréation; participation aux activités culturelles et sociales de l'école). Enfin, dans de plus rares cas, certains de ces élèves commencèrent à fréquenter les classes ordinaires où ils reçurent une partie voire la totalité de leur programme d'enseignement (**intégration pédagogique** à temps partiel ou à temps plein). Ce mouvement s'accrut dans les années 1980 lorsque le REI proposa l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves ayant des difficultés légères (*mild disabilities*). Les années 1990 virent pour leur part l'introduction d'un nouveau concept, celui d'une pédagogie quasi révolutionnaire puisqu'elle ne proposait rien de moins que la pleine intégration pédagogique de tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux de difficulté ou de la gravité de leurs handicaps. Il s'agissait de la pédagogie de l'inclusion.

L'intégration scolaire aura donc été la pierre angulaire à partir de laquelle s'érige actuellement l'édifice commun : un système d'éducation unique, ouvert à tous et répondant aux besoins de chacun. Mieux et plus tôt que quiconque, Gilhool (1976) a su décrire la fusion à venir des deux systèmes d'éducation, fusion dont le résultat n'est rien d'autre que la pédagogie de l'inclusion :

« Nous approchons du jour où la loi exigera que l'école s'adapte aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque enfant et non que ce soit l'enfant qui doive s'adapter à l'école. Ainsi, l'éducation spéciale deviendra générale et l'éducation générale deviendra spéciale ». (p. 187, traduction de l'auteur)

Force nous est cependant de constater que l'objectif visionnaire de Gilhool est encore loin de son entière réalisation.

En effet, il faut bien avouer que dans la grande majorité des pays où se pratique une forme ou l'autre d'intégration scolaire, et c'est en particulier le cas des États-Unis, l'intégration pédagogique n'est une réalité vécue que par un nombre relativement restreint d'élèves à besoins particuliers. Ainsi, les statistiques de 1993-1994 du ministère fédéral de l'Éducation des États-Unis indiquent que les pourcentages d'élèves intégrés en classes ordinaires variaient de 7,1 % à 89,0 %, selon le type de difficultés ou de handicaps et selon le groupe d'âge. En effet, la moyenne n'était que de 40,9 % pour les quelque 4 millions 538 mille élèves en difficulté (*students with disabilities*) qui avaient alors accès à des services (voir **Tableau I**).

Tableau I : **Pourcentages d'élèves, par groupes d'âge, intégrés en classes ordinaires aux États-Unis pendant l'année scolaire 1993-1994.**

Handicaps ou difficultés	Placement en classes ordinaires ^(*)		
	6 à 11 ans	12 à 17 ans	MOYENNE
Troubles de langage ou de la parole	89,0 %	77,2 %	83,1 %
Handicaps visuels	47,0 %	45,7 %	46,7 %
Difficultés d'apprentissage	40,8 %	37,9 %	39,4 %
Handicaps physiques	39,3 %	37,4 %	38,3 %
Handicaps auditifs	32,5 %	30,3 %	31,4 %
Traumatismes cérébraux (brain injury)	23,6 %	22,5 %	23,0 %
Problèmes socio-affectifs	21,9 %	19,6 %	20,8 %
Handicaps visuels et auditifs	11,2 %	07,1 %	09,2 %
Autisme	10,8 %	09,1 %	09,9 %
Déficience intellectuelle	10,7 %	07,3 %	09,0 %
MOYENNE	48,7 %	33,2 %	40,9 %

^(*) Ces statistiques correspondent aux pourcentages d'élèves qui recevaient la majorité de leur programme d'enseignement en classes ordinaires et des programmes et services spécialisés à l'extérieur de ces classes ordinaires dans une proportion de temps ne dépassant pas 21 % de la journée scolaire (traduit et adapté de *Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education (1996)*).

Parmi les provinces canadiennes qui conservent des statistiques du même type, le Québec présentait pour l'année scolaire 1994-1995 des résultats similaires (voir **Tableau II**), les pourcentages des élèves intégrés en classes ordinaires variant d'un maigre 1 % (élèves présentant une déficience intellectuelle intégrés à l'ordre secondaire) à 81 % (élèves ayant des handicaps visuels intégrés à l'ordre primaire), les moyennes pour les deux ordres d'enseignement étant respectivement de 42 % au primaire et de 16 % au secondaire.

En fait, tel qu'on pouvait s'y attendre, les élèves présentant des difficultés légères (p. ex. difficultés d'apprentissage) ou dont la problématique vécue est telle qu'ils ne nécessitent pas de programme d'adaptation scolaire (p. ex. handicaps sensoriels) sont très largement intégrés en classes ordinaires où ils reçoivent la plus grande partie, sinon la totalité, de leur programme d'enseignement. Aux États-Unis, le courant *Regular Education Initiative*, mentionné précédemment, n'est pas étranger à cette montée de l'intégration pédagogique au cours de la décennie 1986-1996. Toutefois, malgré tous les efforts déployés pour inclure un pourcentage toujours plus grand d'élèves dans le courant dit régulier, un certain nombre d'enfants et de jeunes semblaient avoir été oubliés sur la berge. Ce groupe d'exclus, constitué d'élèves affichant des handicaps à faible incidence (*low incidence group*), réclama à son tour l'insertion dans le système d'éducation ordinaire.

Tableau II : **Pourcentages d'élèves, par ordre d'enseignement, intégrés en classes ordinaires au Québec pendant l'année scolaire 1994-1995.**

Handicaps ou difficultés	Placement en classes ordinaires ^(*)		
	Primaire	Secondaire	MOYENNE
Handicaps visuels	81 %	63 %	72 %
Handicaps physiques	75 %	49 %	62 %
Handicaps auditifs	73 %	61 %	67 %
Déficience intellectuelle légère	34 %	05 %	19 %
Déficience intellectuelle moyenne	32 %	03 %	17 %
Handicaps multiples	29 %	06 %	17 %
Déficience intellectuelle profonde	04 %	01 %	02 %
MOYENNE	42 %	16 %	29 %

^(*) Ces statistiques correspondent aux pourcentages d'élèves qui recevaient une partie ou la totalité de leur programme d'enseignement en classes ordinaires. Statistiques tirées de M. Ouellet (1995) : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation du Québec.

C'est ainsi que, sous l'impulsion d'associations de parents et de professionnels (p. ex. *Council for Exceptional Children* (1993)), de chercheurs œuvrant dans le domaine de l'adaptation scolaire (p. ex. Stainback et Stainback (1990)) et du système d'éducation ordinaire (p. ex. Evans, Holland et Nichol (1996)) est né au cours des années 1990 le mouvement connu sous le nom de « *inclusive education* » ou « *inclusive schools* ». Il y a quelques années, la réputée revue *Educational Leadership* y consacrait un numéro thématique (Vol. 52, no 4, 1994-95), à l'intérieur duquel les partisans de la pédagogie de l'inclusion et leurs opposants faisaient valoir leurs points de vue respectifs.

La prochaine section a pour objet de présenter les fondements historiques, empiriques et philosophiques de la pédagogie de l'inclusion, ce qui nous permettra de la distinguer des mouvements de normalisation et d'intégration scolaire, mouvements qu'elle intègre et transcende à la fois. Suivra un essai de définition de la pédagogie de l'inclusion, qui fournira l'occasion d'en préciser les liens avec la pédagogie actualisante. Enfin, nous traiterons des défis soulevés par l'intégration sociale et pédagogique des élèves en difficulté en abordant l'épineuse question du « comment », c'est-à-dire des modalités de mise en application d'une pédagogie qui s'oppose à toute forme d'exclusion (*zero reject philosophy*). Nous concluons enfin en discutant brièvement des perspectives d'avenir d'une telle pédagogie dans un système d'éducation qui doit faire face aux impératifs d'excellence et de compétitivité.

Fondements

Fondements historiques

Dès 1975, Kauffman et ses collaborateurs distinguaient trois forces qui auraient agi comme leviers dans la montée progressive du mouvement de l'intégration scolaire aux États-Unis. Ils notent tout d'abord l'influence philosophique et les contributions empiriques des professionnels en éducation spéciale (p. ex. Dunn (1968); Johnson (1962); Kirk (1964)) dont nous traiterons sous le titre de **mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales**. Les deux autres forces mentionnées par Kauffman, Gottlieb, Agard et Kukic (1975) sont l'influence des décisions des tribunaux et de la Cour fédérale américaine et l'influence des politiques gouvernementales en matière d'éducation. Nous en traiterons sous le titre général de **mouvement des droits civiques**. Nous proposons, pour notre part, un courant social de toute première importance, le **mouvement de normalisation**, qui, dans un premier temps, a permis de redonner aux personnes handicapées une place dans leur communauté. Ces trois mouvements seront présentés dans l'ordre suivant : le mouvement de normalisation, le mouvement des droits civiques et enfin, le mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales.

Mouvement de normalisation

Pendant longtemps, on a cru que le meilleur service à rendre aux personnes handicapées était de les regrouper en institution (LeBlanc (1987)). Dans leur essai historique sur la déficience intellectuelle, Patton, Payne et Beirne-Smith (1986) rappellent que les années 1950 correspondent à un tournant important dans la manière d'aborder le soin et l'éducation des personnes affichant des déficiences intellectuelles. Après les craintes du début du siècle, inspirées entre autres par la théorie de l'eugénisme et l'attitude réservée des années 1930 et 1940, on adopte peu à peu une attitude de tolérance et d'acceptation réaliste des personnes présentant des handicaps intellectuels ou toutes autres formes de handicaps. On perçoit « le handicapé » comme une personne à part entière, ayant non seulement des limites mais aussi des capacités à développer. De plus, on considère qu'un cadre de vie aussi normal que possible est nécessaire au développement de ses capacités.

On assistera donc pendant les deux décennies de 1950 à 1970 aux débuts du mouvement de normalisation, c'est-à-dire à l'intégration sociale des personnes gravement handicapées, et aux premières fermetures des institutions dont certaines assumaient la triple vocation d'hôpital-école-résidence. En 1972, Wolf Wolfensberger publie à Toronto un livre qui accélérera ce mouvement et qui aura une répercussion internationale : *Principle of Normalization in Human Services*. Dans cet ouvrage et dans ceux qui suivront (1984), Wolfensberger défend le principe de normalisation et valorise la contribution sociale des personnes handicapées. Au Nouveau-Brunswick, malgré le succès retentissant du premier ouvrage de Wolfensberger, il faudra attendre jusqu'en 1986 pour assister à la fermeture de l'*Hôpital William F. Robert* de Saint-Jean, institution qui accueillait des « enfants-élèves-patients » francophones et anglophones de la province.

Aux États-Unis, après l'adoption en 1975 de la célèbre *Loi PL 94-142, Education for all Handicapped Children Act*, le mouvement vers la normalisation des conditions de vie des personnes handicapées atteignait un point culminant avec l'adoption, le 26 juillet 1990, de la *Loi PL. 101-336, The Americans with Disabilities Act (A.D.A)*. Cette loi garantit aux personnes handicapées la protection de leurs droits civiques dans les secteurs de l'emploi, des services publics, du transport et des télécommunications. Lors de l'adoption de cette loi, le président George Bush déclarait : « *Today, America welcomes into the mainstream of life all people with disabilities. Let the shameful wall of exclusion finally come trembling down* » (C.E.C. (1990, p. 1)).

Mouvement des droits civiques

Simultanément à ce mouvement pour l'intégration sociale des personnes handicapées, on assiste à l'établissement d'écoles et de classes spéciales de plus en plus nombreuses, de plus en plus spécialisées qui s'érigeront en système d'éducation parallèle au système scolaire ordinaire. C'est l'avènement de l'éducation spéciale. Le raisonnement voulant qu'il faut « ségréguer pour maximiser l'efficacité du processus enseignement-apprentissage » (Vienneau (1990, p. 14)) finit par s'imposer, et la ségrégation est perçue comme la seule manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves exceptionnels et des autres élèves en difficulté.

Certains parents et certains professionnels de l'éducation s'opposeront à cette ségrégation institutionnalisée. Parmi les arguments avancés, on fera remarquer qu'un très haut pourcentage d'élèves fréquentant les classes spéciales pour élèves affichant une déficience intellectuelle légère (*Educable Mentally Retarded ou EMR*) proviennent de milieux socio-économiques défavorisés ou de groupes ethniques minoritaires. Aux États-Unis, Dunn (1968) estime qu'environ 60 % à 80 % des élèves placés en classes spéciales proviennent de milieux sociaux défavorisés et sont pour une bonne part des enfants noirs, mexicains et portoricains. Bien que tel ne soit pas leur objectif, les classes spéciales entraînent une ségrégation sociale et raciale qui constitue une violation du cinquième amendement de la Constitution américaine (Gottlieb (1981)).

Le mouvement en faveur des droits civiques contestera donc les classes spéciales en soutenant que les groupements homogènes ont tendance à désavantager les enfants lents d'apprentissage et ceux de milieux défavorisés (Dunn (1968)). Plusieurs poursuites judiciaires seront entreprises, et comme le précisait Robichaud en 1978, « il est à noter que toutes les décisions judiciaires ont jusqu'ici favorisé le mouvement d'intégration ». Dix ans plus tard, la tendance semblait se maintenir au Nouveau-Brunswick (p. ex. cas Robichaud et autres contre le Conseil scolaire no 39 de Richibouctou au Nouveau-Brunswick en 1989)². Quintal (1986, p. 2), pour sa part, souligne l'influence déterminante de ce mouvement en faveur des droits

2. Par l'entremise de ses parents, Nathalie Robichaud, élève exceptionnelle au sens de la *Loi scolaire du Nouveau-Brunswick*, demande une injonction interlocutoire mandatoire pour obliger la Commission scolaire no 39 à l'intégrer dans une classe ordinaire de 8e année après avoir élaboré pour elle, en consultation avec ses parents, un plan éducatif individualisé. La requête est accordée par la Cour du Banc de la Reine du Nouveau-Brunswick, division de première instance, le 20 janvier 1989.

civiques qui, selon elle, aurait pesé beaucoup plus lourd en faveur de l'intégration scolaire que les données empiriques de la recherche :

[...] it is important to appreciate that the trend away from segregated education resulted from social forces based on a growing respect and concern for civil rights. It was not a result of educational decision making supported by a solid research base favoring more regular placements.

Mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales

Un troisième mouvement a contribué à préparer le terrain pour la pédagogie de l'inclusion. Il s'agit de la remise en question de l'efficacité des classes spéciales, ces mêmes classes qui avaient fait l'objet des critiques du mouvement en faveur des droits civiques.

Lloyd M. Dunn (1968) fut parmi les premiers spécialistes en éducation spéciale à remettre en question l'efficacité et la pertinence de classes spéciales pour les élèves dits « déficients éducatifs », en particulier pour les nombreux enfants issus de milieux socialement défavorisés ou de groupes ethniques minoritaires, élèves injustement classés parmi les « déficients » et placés dans ces voies sans issue que deviennent pour eux les classes spéciales. Dans un retentissant article intitulé *Special education for the mildly retarded - is much of it justifiable?*, Dunn (1968, p. 5) écrit :

J'ai loyalement appuyé et fait la promotion des classes spéciales pour les élèves avec déficience intellectuelle légère tout au long des 20 dernières années, mais avec de plus en plus de réserves. De mon point de vue, la plupart de nos pratiques passées et présentes sont mauvaises, tant sur le plan moral que sur le plan éducatif.

La remise en question de Dunn (1968) s'appuie sur quatre arguments, repris et analysés subséquemment par Gottlieb (1981). Après avoir soulevé la question des droits civiques, Dunn met en doute l'efficacité des classes spéciales en ce qui a trait au rendement scolaire des élèves dits « déficients éducatifs », puis il critique les effets négatifs de l'étiquetage sur les attentes de l'enseignant et sur le concept de soi des enfants classés comme « déficients ». Dunn (1968) conclut par l'analyse des progrès du système scolaire ordinaire qu'il considère apte à individualiser et à adapter ses interventions à cette catégorie d'élèves en difficulté.

Le second argument de Dunn (1968), soit l'absence de données empiriques appuyant la supériorité pédagogique du placement en classes spéciales, nous amène à aborder la deuxième catégorie de fondements de la pédagogie de l'inclusion, soit celle des fondements empiriques.

Fondements empiriques

Nous aborderons les fondements empiriques en deux temps. Tout d'abord, à l'aide des résultats des premières recherches (1932 à 1985), nous tenterons de déterminer l'efficacité pédagogique des classes spéciales par rapport à celle des classes ordinaires. Notre aperçu analytique des fondements empiriques sera suivi d'un essai

de synthèse des nombreuses données de la recherche à partir des résultats de trois méta-analyses récentes dans le domaine.

Résultats des premières recherches

Dans son article de 1968, Dunn rappelle le paradoxe soulevé quelques années plus tôt par Johnson (1962), à savoir que malgré la présence d'enseignantes et d'enseignants spécialement formés, un « ratio » enseignant/élèves nettement moins élevé et davantage de fonds alloués à leur éducation, la performance des élèves de classes spéciales n'est, dans le meilleur des cas, qu'équivalente à celle d'élèves « qui n'avaient pas joui de ces avantages et qu'on avait obligés à demeurer dans les classes ordinaires » (Johnson (1962, p. 66), notre traduction). Gottlieb (1981) appuie cet argument de Dunn (1968) en rappelant que parmi les premières études comparatives entre classes spéciales et classes ordinaires, effectuées entre 1932 et 1965, les résultats de cinq d'entre elles ne démontrent aucune différence significative dans la performance scolaire des deux groupes alors que les cinq autres affichent des résultats supérieurs pour les élèves des classes ordinaires. Des recherches plus récentes sont venues appuyer ces premières données, confirmant l'incapacité des classes spéciales à prouver leur supériorité pédagogique (Winzer (1985)).

Cette dernière affirmation est cependant sujette à caution. En effet, dès 1962, Johnson soulève certaines faiblesses méthodologiques de ces recherches comparatives, en particulier dans les méthodes d'appariement entre élèves de classes spéciales et élèves de classes ordinaires. Slavin et Madden (1986, p. 492) vont plus loin en affirmant que « ces études ont un intérêt limité parce qu'elles ont en commun une distorsion caractéristique ». Cette distorsion proviendrait du fait que, dans le contexte scolaire américain, le placement administratif de l'élève dit « déficient éducatif », comme de tout autre élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, dépend d'une équipe interdisciplinaire qui, en choisissant ce qui constitue pour cet élève « le milieu d'enseignement le moins restrictif » (article 612-5 de la Loi PL 94-142), tient nécessairement compte d'une série de facteurs (p. ex. problèmes de comportement). En d'autres mots, il est plus que probable que les élèves placés en classes ordinaires partent avec une longueur d'avance puisque c'est précisément à cause de leurs performances sociales et scolaires « supérieures » qu'ils ont été jugés plus aptes à bénéficier d'un placement en classe ordinaire.

Néanmoins, selon Slavin et Madden (1986, p. 507), il existe désormais « suffisamment d'études comparées dont la méthodologie ne prête pas à controverse pour qu'on puisse au moins hasarder quelques généralisations prudentes concernant les effets des deux types de placement d'élèves en difficulté ». Ces généralisations vont précisément dans le sens des premiers résultats obtenus, à savoir un rendement scolaire supérieur chez les élèves affichant une déficience intellectuelle légère intégrés en classes ordinaires (p. ex. Leinhardt (1980)).

Si la remise en question initiale sur l'efficacité des classes spéciales (Dunn (1968)) portait essentiellement sur les apprentissages scolaires des élèves dits « déficients éducatifs », simultanément on a commencé à s'interroger sur les effets sociaux et affectifs des deux types de placement. Les résultats des premières recherches

semblaient indiquer que les élèves placés dans des classes spéciales étaient socialement mieux adaptés que les élèves fréquentant des classes ordinaires (p. ex. Kirk (1964)). Toutefois, là encore, Slavin et Madden (1986) remettent en question la validité de ces résultats et citent des recherches dont les résultats vont dans le sens contraire (p. ex. Calhoun et Elliot (1977)). Ils soulignent que ces résultats, comme par ailleurs tous ceux issus d'études comparatives entre classes spéciales et classes ordinaires, peuvent être influencés par le type de pédagogie employé dans l'une ou l'autre de ces catégories de classes. Nous y reviendrons dans notre essai de définition de la pédagogie de l'inclusion.

Essai de synthèse

La méthode statistique de la méta-analyse s'avère très utile en sciences sociales pour tenter de mesurer objectivement les résultats accumulés par un grand nombre de recherches. Rappelons que cette méthode permet de faire la synthèse de l'effet d'une variable indépendante donnée (p. ex. le type de placement des élèves en difficulté) sur certaines variables dépendantes (p. ex. le rendement scolaire et l'intégration sociale de ces élèves). Évidemment, les recherches analysées doivent répondre à certains critères méthodologiques communs. La méta-analyse fournit une mesure intitulée « l'ampleur de l'effet » (*effect size*) correspondant à la grandeur moyenne, en termes d'écart-type, de l'effet statistique de la variable indépendante sur les variables dépendantes à l'étude.

On trouve à ce jour au moins trois méta-analyses mesurant les effets du placement en classes ordinaires, en termes du rendement scolaire des élèves intégrés (*academic effect size*) et de leur intégration sociale (*social effect size*). Ces méta-analyses, en ordre chronologique, sont celles de Carlberg et Kavale (1980), Wang et Baker (1986) et Baker (1994). Le **Tableau III** en fournit les résultats, tels qu'ils sont rapportés par Baker, Wang et Walberg (1995).

On constate que la grandeur des effets mesurés varie d'un maigre 0,08 (effet sur le rendement scolaire résultant de la méta-analyse de Baker) à un impressionnant 0,44 (effet sur le rendement scolaire résultant de la méta-analyse de Wang et Baker). Les effets observés dans le domaine social fluctuent pour leur part de 0,11 à 0,28. Tel que le font observer Baker, Wang et Walberg (1995), la moyenne de ces mesures, qui s'établit à 0,195, se rapproche de celle des stratégies d'enseignement considérées efficaces (Walberg (1986)). En fait, il importe de souligner que tous les effets statistiques obtenus lors de ces trois méta-analyses sont positifs et semblent indiquer que les élèves en difficulté qui sont intégrés en classes ordinaires ont un meilleur rendement scolaire et sont socialement mieux intégrés que leurs pairs des classes spéciales.

Tableau III : **Résultats des méta-analyses mesurant les effets de la pédagogie de l'inclusion sur le rendement scolaire et l'intégration sociale des élèves en difficulté.**

Auteur(s) Année(s) de publication	Calberg et Kavale (1980)	Wang et Baker (1985-1986)	Baker (1994)
Période couverte	Avant 1980	1975-1984	1983-1992
Nombre d'études	50	11	13
Effets sur le rendement scolaire	0,15	0,44	0,08
Effets sur l'intégration sociale	0,11	0,11	0,28

Fondements philosophiques et éthiques

On pourrait adhérer à la pédagogie de l'inclusion en raison des fondements empiriques précédemment évoqués, puisque l'intégration scolaire y paraît associée à de meilleurs rendements scolaires et à une meilleure intégration sociale des élèves en difficulté. On pourrait même, à la rigueur, s'inscrire dans la foulée des mouvements sociaux présentés dans notre étude des fondements historiques pour conclure que la pédagogie de l'inclusion constitue l'aboutissement naturel et irréversible des mouvements de normalisation et d'intégration scolaire amorcés dans les années 1950. Il demeure cependant qu'une troisième catégorie de fondements, celle des fondements philosophiques et éthiques, a exercé un rôle tout aussi important sur l'adhésion de plus en plus généralisée à la pédagogie de l'inclusion.

Ces fondements répondent essentiellement à la question du « pourquoi » et nous amènent à dégager les valeurs fondamentales qui sous-tendent ce volet de la pédagogie actualisante. Parmi les nombreuses valeurs qui mériteraient d'être considérées, nous retiendrons celles qui sont les plus souvent invoquées par les partisans de la pédagogie de l'inclusion : tout d'abord, la valeur humaine de base qu'est le respect des personnes et des familles concernées; ensuite, la valeur sociale que constituent l'ouverture à la différence et la valorisation de la diversité; enfin, nous aborderons brièvement la dimension éthique.

Respect des personnes et des familles

La société a très longtemps décidé en lieu et place des personnes handicapées et de leurs familles. Il a fallu le mouvement des droits civiques pour redonner aux familles une voix au chapitre des politiques qui régissaient les services éducatifs offerts à leurs enfants. Une fois ces fondements juridiques posés, on s'est finalement tourné vers les personnes concernées au premier chef pour s'enquérir de leur vécu. Ainsi, lorsqu'on donne la parole aux gens qui ont un handicap, il est plutôt rare que ceux-ci choisissent de fréquenter une école spéciale ou d'être placés dans la classe pour élèves handicapés de leur école publique.

People First, une association regroupant des personnes ayant une déficience intellectuelle, s'est faite le porte-parole des sans-voix en réclamant une pleine inté-

gration sociale et scolaire pour tous (Lusthaus, Gazith et Lusthaus (1992)). Le nom de cette association nous rappelle fort justement que les gens qui présentent un handicap sont avant tout des personnes. *People First* a également milité pour que le nom et la vocation de l'*Association canadienne pour la déficience mentale* (ACDM) deviennent l'*Association canadienne pour l'intégration communautaire* (ACIC). Le message de *People First* est clair : les personnes handicapées n'acceptent plus de vivre en marge de la société à laquelle elles appartiennent à part entière et à laquelle elles veulent apporter leur contribution³.

Valorisation de la diversité

Avant même de parler de différence, il convient de rappeler qu'en tant que personnes (dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale), les enfants et les jeunes qui ont un handicap sont par ailleurs très semblables aux élèves de leur âge. Ainsi, indépendamment des particularités de fonctionnement qui peuvent influencer leur apprentissage scolaire, les besoins fondamentaux des élèves dits exceptionnels (*Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick) demeurent exactement les mêmes que ceux de leurs pairs (Glasser (1984)). En fait, d'après Lipsky et Gartner (1989), tout le mouvement de l'intégration scolaire a longtemps reposé sur deux croyances fondamentales, à savoir que les enfants dits « handicapés » sont davantage semblables aux autres enfants qu'ils n'en sont différents, et que l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire peut enrichir l'éducation de tous les élèves.

La seconde croyance que mentionnent Lipsky et Gartner nous amène à traiter d'une valeur fondamentale de la pédagogie de l'inclusion, c'est-à-dire la diversité perçue en tant que donnée positive. La valorisation de la diversité n'est évidemment pas exclusive au monde de l'éducation (pensons par exemple aux travaux d'Albert Jacquart en génétique), mais elle y a de très nombreuses implications (p. ex. la reconnaissance et la prise en compte des divers styles d'apprentissage, des différences culturelles). On pourrait dire, en effet, que parmi les valeurs essentielles de la pédagogie actualisante, dont l'équité et l'autonomisation-socialisation, (Vienneau et Ferrer (1999)), le principe de la diversité constitue l'un des fondements de notre projet d'école à bâtir, d'une école qui soit à l'image « d'une société ouverte, tolérante, qui accueille la différence et lui fait une place, d'une société qui favorise chez tous ses membres le développement d'un sens d'appartenance » (Vienneau (1990, p. 14)).

Dimension éthique

La dimension éthique soulevée par le sujet de l'intégration scolaire nous oblige à nous demander ce qui est moralement acceptable en tant que mesure éducative.

-
3. Il convient ici de souligner que tout le système d'éducation spéciale s'est en quelque sorte développé à partir du principe d'équité en éducation pour les diverses catégories d'élèves en difficulté. En effet, on croyait à l'époque que la meilleure (la seule?) manière de répondre aux besoins particuliers de ces élèves était de former des groupes homogènes à l'intérieur desquels ils recevraient l'éducation spéciale à laquelle ils avaient droit. Cependant, force fut de constater que malgré l'aspect louable des intentions initiales, cette ségrégation généralisée produisait des effets carrément néfastes sur certains élèves, en particulier sur leur intégration communautaire. Ce sont ces effets pervers que le mouvement des droits civiques s'est consacré à dénoncer, posant ainsi les jalons juridiques de la pédagogie de l'inclusion.

Dès 1985, Bilken défendait l'idée selon laquelle la pleine intégration sociale et scolaire des élèves en difficulté ne relevait pas de la science, mais de la morale.

La science ne peut donner de réponse absolue à la question de l'intégration scolaire. À l'époque de la Guerre civile américaine, Abraham Lincoln aurait-il dû exiger la preuve scientifique des bienfaits de l'abolition de l'esclavage? Aurait-il dû consulter des experts, par exemple, un sociologue, un économiste, un analyste politique? Bien sûr que non. L'esclavage n'était pas et n'est pas davantage aujourd'hui une question qui doit être tranchée par la science. C'est une question morale (Biklen (1985, p. 16), notre traduction).

Bien qu'ils aient abondamment contribué à l'établissement des fondements empiriques de la pédagogie de l'inclusion, Stainback et Stainback (1990, p. 7) n'hésitèrent pas eux non plus à recourir aux arguments éthiques : « Lorsqu'une seule personne, qui n'a enfreint aucune loi, se voit néanmoins " exclue " de l'école et de la vie communautaire, alors l'ensemble de notre société devient vulnérable ». Enfin, dans sa description de deux commissions scolaires du sud de l'Ontario où l'intégration pédagogique est une réalité, Marsha Forest (1988) résume ainsi l'objectif ultime visé par ces écoles : garantir un milieu qui accueille et célèbre la différence (« *where everybody belongs* »). Le résultat est que tous les enfants fréquentent l'école de leur quartier et participent aux activités d'une classe d'élèves du même âge. Le critère de cette inclusion, d'ajouter Forest, est le fait de respirer, c'est-à-dire la vie elle-même... Certains pourront formuler des réserves sur la valeur des arguments avancés par les idéologues de l'inclusion, mais une chose demeure : les fondements historiques, empiriques et philosophiques pointent tous dans la même direction, celle de la pédagogie de l'inclusion.

Définitions et implications éducatives

Définition de l'intégration scolaire

À l'aube des années 1990, le terrain était prêt pour la pédagogie de l'inclusion. Notons tout d'abord que les expressions « intégration scolaire » (*mainstreaming*) et « pédagogie de l'inclusion » (*inclusive education*) sont souvent utilisées de façon interchangeable (p. ex. Lusthaus, Gazith et Lusthaus (1992)). Dans les faits, la pédagogie de l'inclusion correspond à un certain niveau d'intégration scolaire, soit à **l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves**.

La confusion entre ces deux termes vient du fait que le terme anglais *mainstreaming* (intégration scolaire, en français) a longtemps été associé à l'intégration pédagogique des élèves éprouvant des difficultés légères d'apprentissage ou d'adaptation, c'est-à-dire à la catégorie d'élèves qui reçoivent des services d'enseignement correctif à l'extérieur de leur classe ou qui reçoivent certains programmes d'enseignement adaptés (p. ex. langue maternelle et mathématiques) à l'intérieur de classes ressources (intégration pédagogique à temps partiel). Le mouvement américain *Regular*

Education Initiative proposait d'étendre cette intégration pédagogique aux élèves affichant une déficience intellectuelle légère (*mild disabilities*). Par contre, les élèves plus lourdement handicapés, quoique beaucoup moins nombreux, demeureraient exclus du vocable même de l'intégration scolaire. C'est ainsi que l'on en est venu à proposer une expression qui inclurait tous les élèves, sans distinction de niveaux de difficulté (p. ex. déficience intellectuelle profonde) ou de types de handicaps (p. ex. syndrome de l'autisme).

Au début, la pédagogie de l'inclusion correspondait donc à une pratique généralisée de l'intégration pédagogique, incluant du même fait tous les autres « niveaux » de l'intégration scolaire. Puis, on en est progressivement venu à définir le concept en termes pédagogiques en proposant un modèle d'école qui répondrait aux besoins particuliers de tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Cette pédagogie de l'inclusion repose évidemment sur l'exigence d'individualiser le processus d'enseignement-apprentissage de manière à ce qu'il s'adapte le plus possible aux caractéristiques individuelles de chaque apprenant et de chaque apprenante. C'est en quelque sorte la concrétisation du rêve de Gilhool (1976) qui, on s'en souviendra, voulait faire de l'éducation ordinaire une éducation spéciale pour tous les élèves!

Avant de passer à la définition de la pédagogie de l'inclusion, il ne serait pas inutile de rappeler la définition du mouvement qui l'a précédée et qui l'a pour ainsi dire mise au monde : l'intégration scolaire. Il en existe plusieurs définitions, entre autres, celles de Birch (1974), Gaudreau (1980), Gottlieb (1981), Jenkinson (1987), Kaufman, Gottlieb, Agard et Kukic (1975), Reynolds (1962) et Robichaud (1978). Une analyse de ces définitions nous a permis de retrouver trois éléments ou facteurs communs correspondant *grosso modo* aux trois volets que Legendre (1988) proposait dans la première édition de son *Dictionnaire actuel de l'éducation* : celui de l'adaptation scolaire, celui de l'organisation scolaire et celui de l'orthopédagogie⁴.

Les trois facteurs communs aux diverses définitions analysées sont :

1. **le facteur de la normalisation**, qui en termes d'adaptation scolaire, signifie le « processus par lequel on essaie de faire vivre à l'élève handicapé un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal » (Nadeau (1979));
2. **le facteur du placement**, qui en termes d'organisation scolaire équivaut au « maintien de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation [...] dans toute la mesure du possible dans la classe dite ordinaire » (MÉQ (1978));
3. **le facteur de l'adaptation pédagogique**, qui en termes orthopédagogiques correspond à « l'ensemble des moyens mis en œuvre pour acheminer aux enfants

4. Dès 1978, Robichaud distinguait cinq dimensions au phénomène de l'intégration scolaire, dont la dimension conceptuelle à l'intérieur de laquelle il situe quatre niveaux d'intégration : l'**intégration administrative** (les programmes et services destinés aux élèves en difficulté sont régis par la même unité administrative, commission ou district scolaire); l'**intégration physique** (les classes regroupant des élèves en difficulté sont intégrées physiquement dans une école dite régulière); l'**intégration sociale** (les élèves des classes spéciales vivent un maximum d'interactions sociales avec les autres élèves de l'école); enfin, l'**intégration pédagogique** (les élèves reçoivent une partie ou la totalité de leur programme d'enseignement en classe ordinaire où ils participent au plus grand nombre possible d'activités d'apprentissage de la classe).

en difficulté dans les classes ordinaires les provisions d'éducation spéciale dont ils ont besoin » (Giroux (1972)).

Bien que ces trois facteurs aient déjà été abordés, directement ou indirectement dans les sections qui précèdent, il convient d'en préciser le sens à l'intérieur de la définition proposée de l'intégration scolaire (Vienneau (1992)), définition qui servira par ailleurs de cadre général à celle de la pédagogie de l'inclusion présentée par la suite.

Normalisation

Rappelons que le concept de normalisation, issu des pays scandinaves, a longtemps été associé dans la littérature spécialisée à l'objectif d'intégration sociale des personnes gravement handicapées. Aujourd'hui, le terme renvoie de manière générale au principe selon lequel toute personne handicapée doit vivre autant que possible les mêmes conditions de vie que ses pairs non handicapés, et ce, sans égard à la gravité de son handicap. Wolfensberger (1972), l'un des principaux promoteurs de la normalisation la définit comme l'utilisation de moyens visant à établir ou à maintenir les comportements et les caractéristiques de la vie qui sont les plus près possible de ceux de l'ensemble de la culture de référence.

Placement

À peu près toutes les définitions de l'intégration font mention du placement de l'élève en difficulté à l'intérieur du système d'éducation public (p. ex. Robichaud (1978)) ou de la classe ordinaire (p. ex. Kaufman *et alii* (1975)). Si la normalisation implique essentiellement des expériences personnelles et sociales calquées sur la « vie normale », le placement de l'élève en difficulté dans l'école de son quartier ou de son village constitue assurément un moyen privilégié de concrétiser cette normalisation. Il est vrai que certaines définitions de l'intégration accordent une importance exagérée au placement de l'élève en classe ordinaire, ce que constate Robichaud (1989, p. 38) : « Cette conceptualisation simpliste de l'intégration est assez répandue et associe l'intégration essentiellement à un placement administratif ». Néanmoins, on ne peut nier que si l'on veut appliquer le concept de normalisation à l'école, il faut que l'objectif ultime de tout véritable projet d'intégration soit le placement de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans « le milieu le plus normalisant possible » (MENB (1988, p. 11)), c'est-à-dire dans la classe ordinaire. Toutefois, cette intégration pédagogique ne se fera pas sans le troisième élément retenu, soit l'adaptation pédagogique.

Adaptation pédagogique

On a souvent entendu dire, à juste titre d'ailleurs, que l'intégration scolaire était l'occasion rêvée pour amorcer un renouvellement en profondeur de la pédagogie... jusqu'ici centrée sur le groupe. Dans le cas de l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire, le système scolaire régulier doit être prêt à lui offrir une éducation individualisée (Robichaud et Landry (1982)), sinon, l'intégration risque de demeurer

purement physique (Laplante et Godin (1983)). Aux États-Unis, l'un des aspects centraux de la loi intitulée *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* est le fait qu'elle garantisse à chaque élève en difficulté un programme d'éducation individualisé (*Individualized Education Program ou IEP*). La même disposition se trouve aussi dans la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick (1997) qui prévoit à l'article 12 (1) l'établissement d'un programme d'adaptation scolaire, défini comme « un programme éducatif pour un élève exceptionnel établi à partir de mesures et d'évaluations continues et comprenant un plan incluant des recommandations et des objectifs précis pour des services éducatifs qui répondent aux besoins de l'élève » (Article 1).

Ces trois éléments essentiels (normalisation, placement et adaptation pédagogique) nous mènent à une définition globale de l'intégration scolaire, définition que nous proposons il y a déjà quelques années (Vienneau (1992, p. 17) :

L'intégration scolaire repose sur le principe d'une normalisation optimum de l'expérience de scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans ses dimensions physique, sociale et pédagogique. L'intégration physique implique que l'élève en difficulté fréquente la même école que ses pairs non handicapés. L'intégration sociale sous-entend un contact maximum entre élèves en difficulté et élèves sans handicaps. Enfin, l'intégration pédagogique doit viser le placement (au moins à temps partiel) en classe ordinaire, ceci en tenant compte des besoins éducatifs de tous les élèves, y compris de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Toute intégration pédagogique, même partielle, doit s'accompagner d'une démarche d'individualisation de l'enseignement et de l'établissement d'un plan éducatif individualisé.

Définition de la pédagogie de l'inclusion

De la même manière qu'il existe de nombreuses définitions de l'intégration scolaire, il existe de nombreuses conceptions et définitions de la pédagogie de l'inclusion. Par exemple, dans sa conception large, la pédagogie de l'inclusion repose sur une philosophie qui préconise la pleine participation de tous les enfants, sans égard à leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire (Banerdji et Dailey (1995)). Le *Council of Exceptional Children* (1993) adopte cette définition large en affirmant que le concept de l'inclusion est en soi un objectif légitime qui doit être poursuivi dans toutes les écoles et dans toutes les communautés.

Cependant, lorsqu'elle est ainsi définie, la pédagogie de l'inclusion peut être interprétée de manière « inclusive » ou de manière plus restrictive. Ainsi, Bassett et Smith (1996) rappellent que pour certains, elle signifie l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves, alors que pour d'autres, elle sous-entend plutôt la plus grande intégration possible de tous les élèves, avec les mesures de soutien nécessaires offertes à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. Même les partisans les plus radicaux, baptisés « *full inclusionists* » par Fuchs et Fuchs (1994), divergent d'opinion sur la manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers, certains

préconisant l'abolition pure et simple de tous les services associés traditionnellement à l'éducation spéciale (p. ex. Stainback et Stainback (1992)), alors que d'autres proposent le maintien des interventions d'éducateurs spécialisés, pourvu qu'elles s'effectuent à l'intérieur de la classe ordinaire et qu'aucun élève n'en soit privé (p. ex. Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman et Schattman (1993)).

Dans sa conception plus étroite, la pédagogie de l'inclusion suppose une série de mesures administratives et pédagogiques, prises dans le but de satisfaire aux besoins éducatifs de tous les élèves à l'intérieur de la classe ordinaire (Salisbury (1991)). C'est ce que propose Sailor (1991), pour qui une école adoptant une véritable pédagogie de l'inclusion (*full inclusion model*) présente les six composantes de base ou caractéristiques essentielles suivantes :

1. Tous les élèves fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun handicap;
2. La proportion naturelle d'élèves en difficulté qui fréquentent chaque établissement scolaire reflète les données démographiques du district scolaire;
3. L'application en tout temps d'une politique excluant toute forme de rejet fait en sorte qu'aucun élève n'est exclu à cause du type ou de la gravité de son handicap;
4. On ne retrouve aucun regroupement d'élèves en difficulté (p. ex. classe spéciale) dans l'école et on y applique une politique de placement en classe ordinaire respectant le critère d'âge des élèves;
5. L'emploi de stratégies d'enseignement faisant appel à la coopération (apprentissage coopératif) et à l'entraide (enseignement par les pairs) est généralisé au sein de l'école;
6. Les programmes et services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non ségrégué.

Nous inspirant à la fois du concept de pédagogie actualisante que véhicule la *Mission de la Faculté des sciences de l'éducation* (1997), de notre définition de l'intégration scolaire (Vienneau (1992)) et des caractéristiques d'un modèle d'organisation scolaire pleinement intégré (Sailor (1991)), nous proposons une conception de la pédagogie de l'inclusion reposant sur les cinq composantes suivantes :

1. la normalisation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève;
2. la participation pleine et entière de chaque enfant à la vie de sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenantes et apprenants à l'école;
3. l'individualisation optimale du processus enseignement-apprentissage;
4. la reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacune et de chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'apprenantes et d'apprenants, et
5. l'accès de chaque élève aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne.

Il convient maintenant de formuler quelques principes directeurs qui devraient régir l'implantation des composantes de cette pédagogie :

1. Aucune structure ni mesure administrative ne devraient prévaloir sur les besoins éducatifs des élèves. Par exemple, si pour atteindre certains objectifs du programme d'enseignement individualisé, l'élève a besoin d'une intervention à l'extérieur de la salle de classe (p. ex. un programme pour développer l'attention), ce besoin ne doit pas être sacrifié sous prétexte que l'élève doit recevoir la totalité de son programme d'enseignement à l'intérieur de la classe ordinaire.
2. Tout en tenant compte de la nature et de la spécificité des besoins éducatifs des élèves en difficulté (p. ex. le développement des habiletés dites de base), tout programme d'enseignement individualisé doit viser le maximum d'intégration au curriculum prévu pour l'ensemble des élèves de la classe.
3. Toutes les ressources destinées à l'apprentissage ou toutes les ressources humaines complémentaires (p. ex. les interventions spécialisées d'une enseignante ou d'un enseignant ressource) doivent être disponibles à l'ensemble des élèves de la classe, et ce, sur la base des besoins plutôt que sur celle de l'appartenance à une certaine catégorie d'élèves.

Implications éducatives

À partir du modèle des principes directeurs de l'école primaire au Nouveau-Brunswick et de leurs implications éducatives (MENB (1995)), nous avons voulu préciser ce qui nous semble être les principales implications éducatives d'une pédagogie de l'inclusion en milieu communautaire et scolaire. La pédagogie de l'inclusion s'adresse à chaque enfant et jeune d'âge scolaire, indépendamment de ses particularités de fonctionnement sur les plans physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur. Elle s'articule autour des composantes et des implications éducatives suivantes.

Composantes	et implications éducatives de la pédagogie de l'inclusion
1. Normalisation :	<ol style="list-style-type: none"> 1. accès aux activités offertes par sa communauté (intégration communautaire); 2. programmes et services éducatifs offerts à tous les élèves par la même unité administrative (intégration administrative);> 3. inscription à l'école de son quartier ou de son village (intégration physique); 4. accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées par l'école (intégration sociale); 5. inscription dans un groupe-classe d'élèves de son groupe d'âge ou le plus près possible de son groupe d'âge (intégration pédagogique).
2. Participation :	<ol style="list-style-type: none"> 1. participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par l'école (p. ex. cercles d'amies et amis); 2. participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe.
3. Individualisation :	<ol style="list-style-type: none"> 1. individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève; 2. individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de l'utilisation de stratégies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage variées; 3. individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages.
4. Unicité :	<ol style="list-style-type: none"> 1. sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (p. ex. activité pour comprendre le vécu d'un élève ayant un handicap visuel); 2. valorisation du caractère unique de chaque élève (dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle); 3. mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (p. ex. apprentissage du braille).
5. Intégralité :	<ol style="list-style-type: none"> 1. équilibre entre les divers types de savoirs visés; 2. équilibre entre les pôles autonomisation et socialisation; 3. équilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne).

Défis et perspectives

Défis soulevés par une pédagogie de l'inclusion

Au moins trois défis importants attendent ceux et celles qui veulent réaliser l'ambitieux projet que constitue la pédagogie de l'inclusion. Ce sont : le défi des ressources, le défi des attitudes et le défi pédagogique.

Le défi des ressources

Le premier défi est celui des ressources nécessaires à la mise en œuvre de la pédagogie de l'inclusion. Dans leur modèle heuristique du processus enseignement-

apprentissage, Landry et Robichaud (1985) distinguent quatre types d'agents : les ressources humaines, les ressources pour l'apprentissage, les ressources physiques et les ressources administratives. Parmi ces agents d'éducation, les ressources humaines occupent évidemment une position cruciale et soulèvent le défi de la formation des enseignantes et des enseignants appelés à accueillir des élèves en difficulté dans leur classe. Ces intervenantes et ces intervenants scolaires sont en effet au cœur du projet de la pédagogie de l'inclusion. Au Nouveau-Brunswick, les enseignantes et les enseignants de classes ordinaires sont appuyés dans leurs efforts d'intégration par un service d'enseignement ressource. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant ressource « joue le rôle de conseillère ou conseiller et peut, à certains moments, devenir une intervenante ou un intervenant direct » (MENB (1991, p. 41)). Ces agents ont plus particulièrement pour fonctions :

1. d'assister l'enseignante et l'enseignant de classe ordinaire dans la gestion de sa classe en favorisant l'implantation des principes directeurs de l'école renouvelée (MENB (1995)) et les volets de la pédagogie actualisante (Université de Moncton (1997));
2. d'assister l'enseignante et l'enseignant de classe ordinaire dans la gestion des différences en favorisant l'implantation d'une pédagogie différenciée, c'est-à-dire d'une pédagogie répondant aux besoins éducatifs de chaque élève;
3. de participer activement, et ce, en étroite collaboration avec l'équipe des services aux élèves (psychologue scolaire, enseignante ou enseignant itinérant, orthophoniste, etc.), avec les enseignantes, les enseignants et la direction de l'école à la planification, à l'implantation et à l'évaluation continue de programmes et de services spécialisés destinés aux élèves en difficulté ou à besoins particuliers.

Depuis les années 1980, on a introduit dans le système scolaire une autre catégorie d'agents d'éducation pour assister les enseignantes et les enseignants de classes ordinaires : les aides-enseignantes et les aides-enseignants. Dans un document officiel qui leur est consacré, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1993) décrit leurs fonctions et leurs tâches et précise que leur présence contribue à « augmenter les occasions d'apprendre de tous les élèves, à offrir un appui plus individualisé aux activités d'apprentissage, à favoriser des comportements propices à l'apprentissage, à assurer un meilleur suivi pédagogique des élèves en difficulté et à créer chez tous les élèves une image de soi et une attitude plus positives envers l'école et l'apprentissage » (MENB (1993, p. 5)).

Enfin, on ne saurait aborder la question des ressources sans dire quelques mots au sujet des ressources matérielles nécessaires à l'apprentissage. Certains élèves peuvent nécessiter des ressources spécialisées (p. ex. le logiciel *REÉDUC* pour l'entraînement cognitif d'élèves en difficulté) ou du matériel adapté (p. ex. un manuel scolaire écrit en braille), mais de manière générale, on tentera d'utiliser de façon optimale le matériel pédagogique destiné aux élèves sans handicap (p. ex. des cahiers d'exercices conçus pour des élèves plus jeunes). Notons, au passage, le système informatisé de gestion des apprentissages en mathématiques et en français,

FORMATIQUE, utilisé dans plusieurs écoles secondaires de la province. Enfin, parmi les programmes et services en adaptation scolaire (Vienneau (1995a)), soulignons le programme d'attribution d'ordinateurs et d'équipement technologique, le service de préceptorat et le service d'enseignement itinérant pour les élèves ayant un handicap visuel ou un handicap auditif.

Le défi des attitudes

Le deuxième défi est celui que posent les croyances et les attitudes entretenues par les agents d'éducation quant aux principes et aux fondements d'une pédagogie de l'inclusion et à l'endroit des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Plusieurs recherches réalisées au Nouveau-Brunswick se sont penchées sur la question des attitudes, des croyances et des perceptions des intervenantes et des intervenants scolaires. Elles mettent en lumière des attitudes davantage favorables chez les directions d'écoles (Hébert (1986)), l'influence positive de la formation et de l'expérience d'enseignement en adaptation scolaire (Vienneau (1988) et le rôle catalyseur exercé par l'enseignante ou l'enseignant ressource au sein d'une école secondaire (Roy (1997)). La recherche semble également indiquer que les enseignantes et les enseignants de classes ordinaires affichent très peu de confiance en leurs habiletés à répondre aux besoins éducatifs des élèves en difficulté (croyances personnelles), bien qu'ils accordent une certaine importance aux mesures qui leur permettraient d'individualiser davantage le processus enseignement-apprentissage (buts personnels) et d'implanter les principales composantes de la pédagogie de l'inclusion (Vienneau (1992)).

La question n'est plus tant de savoir si les enseignantes et les enseignants ont une attitude plutôt favorable à l'intégration scolaire (les recherches précitées et de nombreuses autres ont amplement démontré que tel est le cas) mais la question, exprimée en termes de défi, nous semble plutôt porter sur les moyens qui devraient être mis en branle pour diminuer l'écart entre les « buts personnels » et les « croyances personnelles ». En fait, les enseignantes et les enseignants nous semblent avoir dépassé le stade initial du *pourquoi* et en être plutôt à réclamer des réponses de plus en plus concrètes et de plus en plus précises à la question du *comment*. Comment répondre aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève de ma classe à l'intérieur d'une véritable communauté d'apprenantes et d'apprenants? C'est là, selon nous, le principal défi que pose la pédagogie de l'inclusion : le défi pédagogique.

Le défi pédagogique

Il y a déjà plus de 20 ans, Robichaud (1978) voyait dans la dimension pédagogique la problématique de base du mouvement d'intégration scolaire. Il en va de même aujourd'hui, dirions-nous, de la pédagogie de l'inclusion. Comment concilier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves avec un processus d'enseignement-apprentissage encore essentiellement centré sur le groupe... sinon précisément en modifiant la gestion de ce processus? C'est ici qu'entrent en jeu les

nombreuses stratégies d'enseignement qui ont fait leur apparition ou leur réapparition au cours des dernières années.

Explorons quelques-unes de ces pistes pour l'individualisation. Parmi celles-ci, notons l'intérêt sans cesse croissant que suscite **l'apprentissage coopératif**, stratégie qui répond d'ailleurs à l'une des exigences de Sailor (1991) dans sa description d'un modèle d'école pratiquant la pédagogie de l'inclusion. De nombreux articles traitent par ailleurs des applications de cette stratégie d'enseignement à l'intégration pédagogique et sociale d'élèves en difficulté (p. ex. Johnson et Johnson (1986); O'Connors et Jenkins (1996); Tateyama-Sniezek (1990)). Tout en favorisant l'intégration sociale des élèves en difficulté, l'apprentissage coopératif facilite également leur intégration pédagogique. L'un de ses principes de base, l'interdépendance positive au sein de l'équipe, peut en effet s'appliquer par la poursuite de résultats d'apprentissage propres à chaque élève, chaque membre participant à l'atteinte d'objectifs communs pour l'ensemble du groupe ou d'objectifs divergents pour certains de ses membres (p. ex. objectif allégé pour un élève en difficulté).

Slavin et Madden (1986) soutiennent que « c'est lorsqu'un enseignement individualisé permettant à tous les élèves d'étudier des contenus d'apprentissage correspondant aux exigences de leur progression est mis en œuvre dans les classes ordinaires que l'intégration a les effets les plus positifs » (p. 508). Cet enseignement individualisé n'est pas nécessairement l'équivalent d'un enseignement programmé traditionnel, à l'intérieur duquel chaque élève progresse *seul* et à son propre rythme. Une stratégie qui ferait appel à la fois à des ressources programmées (p. ex. enseignement modulaire) et à une pédagogie de la coopération permettrait de tirer profit de ces deux types d'enseignement. C'est l'objectif que s'est fixé la stratégie d'enseignement intitulée **pédagogie individualisée avec soutien d'une équipe** (*Team Assisted Individualization*) qui, d'après les premiers résultats de la recherche, semblerait favoriser à la fois l'acceptation sociale et le rendement scolaire des élèves intégrés (Slavin (1984)) de même que le rendement scolaire des élèves non handicapés (Slavin (1985)).

Johnston, Proctor et Corey (1995) proposent, pour leur part, une **pédagogie visant la maîtrise par le travail d'équipe** (*Team Approach to Mastery ou TAM*). Cette stratégie d'enseignement, ou plutôt cet ensemble de pratiques pédagogiques, est utilisée avec beaucoup de succès depuis maintenant une vingtaine d'années dans un district scolaire du Delaware. Une centaine de classes *TAM* y reçoivent une proportion élevée d'élèves en difficulté, c'est-à-dire environ le tiers des effectifs de chaque groupe-classe. Les stratégies utilisées sont variées, associant des pratiques innovatrices à des pratiques qui ont déjà fait la preuve de leur efficacité. Ce sont : l'apprentissage coopératif, les centres d'apprentissage, un programme d'estime de soi (*ego groups*), l'enseignement systématique jumelé à la pédagogie de la maîtrise, un environnement scolaire positif (*positive approach*), un programme de renforcement et un programme de mentorat pour les enseignantes et enseignants moins expérimentés. On pourrait évidemment reprocher à ce district scolaire de pratiquer une certaine forme d'exclusion puisque les élèves en difficulté n'y sont présents que dans une centaine de classes; aussi serait-on enclin à appuyer ce commentaire d'un

directeur d'école : « J'aimerais que toutes les classes de mon école soient des classes de type TAM (Johnston *et alii* (1995, p. 48) notre traduction). Il n'en demeure pas moins que l'expérience acquise par le *Christina School District* devrait susciter suffisamment d'intérêt pour entraîner l'imitation... sans pour autant conduire à la copie conforme.

Enfin, que ce soit au moyen de la pédagogie individualisée avec soutien d'une équipe ou de la pédagogie visant la maîtrise par le travail d'équipe; que ce soit à l'aide de stratégies d'enseignement faisant appel à une forme ou l'autre de pédagogie de la coopération (apprentissage coopératif, centres d'apprentissage, enseignement par les pairs, etc.); que ce soit par le recours à l'enseignement programmé, à l'enseignement modulaire ou à son pendant informatisé, l'apprentissage assisté par ordinateur, ou par quelque autre moyen, la pédagogie de l'inclusion ne peut devenir réalité que par des stratégies et des pratiques pédagogiques qui permettront l'**individualisation du processus d'enseignement-apprentissage**.

Il revient à chaque école, à chaque enseignante et à chaque enseignant de trouver le ou les moyens privilégiés pour atteindre cet objectif, moyens qui permettront ultimement de faire de l'éducation générale une éducation spéciale pour chaque apprenante et chaque apprenant (Gilhool (1976)), une éducation qui célébrera la diversité « dans un milieu qui accueille toutes les personnes » (Université de Moncton (1997, p. 14)).

Perspectives d'avenir

Quelles sont les perspectives d'avenir d'une telle pédagogie, devant les impératifs d'excellence et de compétitivité d'aujourd'hui? Dans un premier temps, on pourrait être tenté de répondre en invoquant le besoin d'humaniser le concept d'excellence en éducation. Celui-ci ne devrait-il pas viser avant tout le développement intégral de chacune et de chacun des membres de la communauté d'apprenantes et d'apprenants de la classe (y compris des adultes qui en font partie)? Dans un second temps, on pourrait souligner que tout projet d'excellence centré sur l'apprenante et l'apprenant passe inévitablement par un changement de paradigme du groupe-classe, changement qui permet, par exemple, de passer d'une classe conçue selon la formule de 1 X 30 (un groupe relativement homogène de 30 élèves) à une classe vécue selon la formule du 30 X 1 (30 groupes de 1 élève)! L'intégration scolaire aura peut-être servi de bougie d'allumage à ce changement de paradigme. La pédagogie de l'inclusion propose ni plus ni moins de poursuivre et d'accentuer ce changement en mettant résolument **chaque élève** au centre du processus d'enseignement-apprentissage. La pédagogie actualisante, quant à elle, est la vision porteuse d'un tel espoir.

Références bibliographiques

- Baker, E.T. (1994). *Meta-analytic Evidence for Non-inclusive Educational Practices : Does Educational Research Support Current Practice for Special-needs Students*. Thèse de doctorat, Temple University, Philadelphia.
- Baker, E.T., Wang, M.C., Walberg, H.J. (1995). The effects of inclusion on learning. In *Educational Leadership*, Vol. 52 (4), pp. 33-35.
- Banerjji, M., Dailey, R.A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. In *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 28 (8), pp. 511-522.
- Bassett, D.S., Smith, T.E.C. (1996). Transition in an era of reform. In *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 29 (2), pp. 161-166.
- Bennett, T., Niswander, V., DeLuca, D. (1996). Visions of inclusion. In *School Community Journal*, Vol. 6 (1), pp. 15-28.
- Bilken, G. (1985). *Achieving the Complete School*. New York : Teachers College Press.
- Birch, J.W. (1974). *Mainstreaming : Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes*. CEC : Reston.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils : Some findings from a fourteen nation UNESCO study. In *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 1, pp. 29-38.
- Bradley, D.F. (1994). Moving into the mainstream. In *Educational Forum*, Vol. 59 (1), pp. 81-91.
- Carlberg, C., Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children : A meta-analysis. In *The Journal of Special Education*, Vol. 14, pp. 295-309.
- Calhoun, G., Elliott, R. (1977). Self concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils. In *Exceptional Children*, Vol. 44, pp. 379-380.
- Cosden, M.A. (1990). Expanding the role of special education. In *Teaching Exceptional Children*, Vol. 22 (2), pp. 4-7.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? In *Exceptional Children*, Vol. 35, pp. 5-22.
- Evans, M., Holland, B., Nichol, P. (1996). Implementing a balanced inclusion program. In *Principal*, Vol. 75 (4), pp. 33-35.
- Forest, M. (1988). Full inclusion is possible. In *Impact*, Vol. 1 (2), pp. 3-4.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education. In *Exceptional Children*, Vol. 60 (4), pp. 294-309.

- Glasser, W. (1984). *Control Theory*. New-York : Harper & Row.
- Gaudreau, J. (1980). *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : Les sacrifices*. Montréal : Québec-Amérique.
- Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Elderman, S., Schattman, R. (1993). « I've counted Jon » : Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. In *Exceptional Children*, Vol. 59, pp. 359-372.
- Gilhool, T.K. (1976). Changing public policies in the individualization of instruction : Roots and forces. In *Education and Training of the Mentally Retarded*, Vol. 11 (2), pp. 180-188.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming : Fulfilling the promise? In *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. 86 (2), pp. 115-126.
- Hébert, S. (1986). *Les attitudes des directeurs des niveaux élémentaire et intermédiaire des districts scolaires 12, 13 et 39 envers les élèves à besoins spéciaux dans les services réguliers francophones du Nouveau-Brunswick*. Mémoire inédit. Moncton : Université de Moncton.
- Jenkinson, J.C. (1987). School and disability : Research and practice in integration. In *Australian Educational Review*, Vol. 26, numéro entier (112 pages).
- Johnson, G.O. (1962). Special education for the mentally handicapped : A paradox. In *Exceptional Children*, Vol. 29, pp. 62-69.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. In *Exceptional Children*, Vol. 52 (6), pp. 553-561.
- Kauffman, J.M. (1989). The regular education initiative as Reagan-Bush education policy : A trickle-down theory of education of the hard-to-teach. In *Journal of Special Education*, Vol. 23 (3), pp. 256-278.
- Kauffman, J.M., Gottlieb, J.A., Agard, J., Kucic, M.B. (1975). Mainstreaming : Toward an explication for the construct. In *Alternatives for Teaching Exceptional Children*, E.L. Meyen, G.A. Vergason et R.J. Whelan (Eds), Denver (CO) : Love Publishing Company.
- Kirk, S. (1964). Research in education. In *Mental Retardation : A Review of Research*, H.A. Stevens & R. Heber (Eds), Chicago (IL) : University of Chicago Press.
- Landry, R., Robichaud, O. (1985). Le processus enseignement-apprentissage : une approche systémique. In *Curriculum Canada*, Vol. VI, pp. 89-114.
- Laplante, G., Godin, A. (1983). L'identification des facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. In *La technologie du comportement*, Vol. 7 (2), pp. 103-122.
- LeBlanc, C. (1987). L'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire régulier au Nouveau-Brunswick. In *Nouvelles de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du N.-B.*, Vol. 19 (3), pp. 5-9.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, éditeur Itée.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville : Les éditions françaises.
- Leinhardt, G. (1980). Transition rooms : Promoting maturation or reducing education? In *Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, pp. 55-61.
- Lieberman, L.M. (1988). *Preserving Special Education...for those who need it*. Weston (MA) : Nobb Hill Press, Inc.
- Lipsky, D.K., Gartner, A. (1989). *Beyond separate education : Quality education for all*. Baltimore : Paul Brooks Publishing Co.
- Lusthaus, E., Gazith, K., Lusthaus, C. (1992). Each belongs : A rationale for full inclusion. In *McGill Journal of Education*, Vol. 27 (3), pp. 293-310.
- Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation - MENB (1991). *L'éducation des élèves exceptionnels*. Fredericton : Ministère de l'Éducation, Direction des services aux élèves.
- Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation - MENB (1993). *L'aide-enseignante en milieu scolaire*. Fredericton : Ministère de l'Éducation, Direction des services aux élèves.
- Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation - MENB (1995). *L'école primaire*. Fredericton (NB) : Ministère de l'Éducation, Direction des services pédagogiques.
- O'Connors, R.E., Jenkins, J.R. (1996). Cooperative learning as an inclusion strategy : A closer look. In *Exceptionality*, Vol. 6 (1), pp. 29-51.
- Ouellet, M. (1995). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Patton, J.R., Payne, J.S., Beirne-Smith, M. (1986). *Mental Retardation*. Columbus (Ohio) : Charles E. Merrill Publishing Co.
- Peck, S. (1993). *La route de l'espoir : Pacifisme et communauté*. Paris : Les Éditions Flammarion Itée.
- Pugach, M.C., Johnson, L.J. (1989). The challenge of implementing collaboration between general and special education. In *Exceptional Children*, Vol. 56 (3), pp. 232-235.
- Quintal, J.M. (1986). *How are we Doing? Issues and Research Related to the Integration of Students with Special Needs*. Communication présentée à The Canadian Symposium on Special Education Issues, Toronto (ED 294 388).
- Reynolds, M.C. (1962). A framework for considering some issues in special education. In *Exceptional Children*, Vol. 28, pp. 367-370.

- Robichaud, O. (1978). Les dimensions de l'intégration. In *Special Education in Canada*, Vol. 52 (4), pp. 24-31.
- Robichaud, O. (1989). Intégration : Obstacles et solutions. In *Education Canada*, Vol. 29 (3), pp. 36-41.
- Robichaud, O., Landry, R. (1982). Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 3 (3), pp. 451-462.
- Roy, M. (1997). *Attitudes des enseignants de l'École Secondaire Népisiguit face à l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage*. Mémoire inédit. Université de Moncton.
- Ryan, D. (1984). Mainstreaming isn't just for students anymore. In *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 17 (3), pp. 167-169.
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. In *Remedial and Special Education*, Vol. 12 (6), pp. 8-22.
- Salisbury, C.L. (1991). Mainstreaming during early childhood years. In *Exceptional Children*, Vol. 58 (2), pp. 146-155.
- Sapon-Shevin, M. (1995). Why gifted students belong in inclusive schools? In *Educational Leadership*, Vol. 52 (4), pp. 64-67.
- Slavin, R.E. (1984). Team-assisted individualization : Cooperative learning and individualized instruction in the mainstreamed classroom. In *Remedial and Special Education*, Vol. 5 (6), pp. 33-42.
- Slavin, R.E. (1985). Team-assisted individualization : Combining cooperative learning and individualized instruction in mathematics. In *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, R.E. Slavin, S. Shanan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, R. Schmuck (Eds), New York : Plenum, pp. 177-209.
- Slavin, R.E., Madden, N.A. (1986). L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. In *Perspectives*, Vol. 16 (4), pp. 489-509.
- Stainback, W., Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. In *Exceptional Children*, Vol. 51 (2), pp. 102-111.
- Stainback, W., Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling : Interdependent Integrated Education*. Toronto : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tateyama-Sniezek, K.M. (1990). Cooperative learning : Does it improve the academic achievement of students with handicap? In *Exceptional Children*, Vol. 56 (5), pp. 426-437.
- Université de Moncton (1997). *Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et objectifs de la formation initiale*. Moncton (Nouveau-Brunswick) : Faculté des sciences de l'éducation.

- Vienneau, G. (1988). *L'intégration de l'élève à besoins spéciaux dans le milieu scolaire : perceptions et attitudes des enseignants-es et des directeurs-trices de l'élémentaire et du secondaire premier cycle*. Thèse inédite. Université de Moncton.
- Vienneau, R. (1990). L'intégration : Un projet de société. In *Nouvelles de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du N.-B.*, Vol. 22 (6), p. 14.
- Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignants-es face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Vienneau, R. (1995a). Le point sur l'adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick. In *Info-éducation Dossiers*, Vol. 5 (1), pp. 2-3.
- Vienneau, R. (1995, mai). *L'expérience du Nouveau-Brunswick en matière d'intégration scolaire au secondaire*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi (Québec).
- Wang, M., Baker, E. (1986). Mainstreaming programs : Design features and effects. In *Journal of Special Education*, Vol. 19, pp. 503-521.
- Will, M.C. (1986). Educating children with learning problems : A shared responsibility. In *Exceptional children*, Vol. 52 (5), pp. 411-424.
- Winzer, M. (1985). Teacher attitudes toward mainstreaming : An appraisal of the research. In *B.C. Journal of Special Education*, Vol. 9 (2), pp. 149-161.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalisation : The principle of normalization in human services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.

L'équité en éducation et en pédagogie actualisante

Jeanne d'Arc GAUDET

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

Claire LAPOINTE

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

La mission de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton s'insère dans une vision de l'éducation fondée sur l'épanouissement personnel, la justice sociale et la paix. Afin de concrétiser cette vision, la Faculté a adopté comme philosophie sous-jacente à ses activités de formation initiale à l'enseignement, une approche globale de la pédagogie qu'elle appelle la pédagogie actualisante. Or, pour qu'il y ait une pédagogie actualisante, elle doit être ancrée dans des valeurs d'équité.

En s'appuyant sur des recherches antérieures qu'elles ont réalisées auprès de formatrices et de formateurs, les auteures ont démontré l'influence positive d'une démarche de sensibilisation à l'équité en pédagogie, tant au niveau des pratiques qu'à celui des représentations. Dans le présent article, les concepts d'équité et d'égalité seront d'abord définis et ensuite, nous verrons comment le concept d'équité sous-tend chacun des volets menant à la pédagogie actualisante. En terminant, une grille d'équité appliquée à cette pédagogie sera présentée suivie d'un guide d'analyse réflexive portant sur l'examen de ses propres pratiques en enseignement.

ABSTRACT

Equity in Education and in a Pedagogy of Actualization

The mission of the Faculté des sciences de l'éducation of the University of Moncton fits into a vision of education based on personal development, social justice and peace. In order to make this vision a reality, the faculty adopted an underlying philosophy in its teacher training activities, a global approach that it calls the Pedagogy of Actualization. For a Pedagogy of Actualization to exist, it must be anchored in values of equity.

Basing their arguments on prior research done with educators, the authors demonstrate the positive influence of an approach that sensitizes people to equity in pedagogy, in both practice and representation. In this article, we first define the concepts of equity and equality and then look at how the concept of equity underlies each of the components of the Pedagogy of Actualization. In conclusion, we present an equity grid applied to this pedagogical approach, followed by a reflexive analysis guide based on the examination of one's own teaching practices.

RESUMEN

La igualdad en la educación y en una pedagogía actualizante

La misión de la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Moncton, se inscribe en una visión de la educación que se funda en la realización personal, la justicia social y la paz. Para concretizar esta visión, la Facultad ha adoptado como filosofía subyacente a sus actividades de formación inicial para la enseñanza, un enfoque global de la pedagogía que ha denominado pedagogía actualizante. Así pues, para que una pedagogía sea actualizante, debe enraizarse en valores justos.

Apoyándose en investigaciones anteriores llevadas a cabo entre las formadoras y los formadores, las autoras han demostrado la influencia positiva de un proceso de sensibilización a la equidad en pedagogía, tanto al nivel de la práctica como de las representaciones. En el presente artículo, los conceptos de equidad y de igualdad serán por principio definidos y en seguida se verá cómo el concepto de equidad sostiene cada uno de los aspectos que conducen a la pedagogía actualizante. En conclusión, se presenta un cuadro de equidad aplicado a dicha pedagogía, así como una guía de análisis reflexivo volcado al examen de sus propias prácticas en la enseñanza.

Introduction

En 1997, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton a proposé une version révisée de sa mission (*Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*). Cette nouvelle version propose une mission directement liée au projet de société auquel participe la Faculté et aux types de personnes qu'elle vise à former. Elle s'insère dans une vision de l'éducation fondée sur l'épanouissement personnel, la justice sociale et la paix. Afin de concrétiser cette vision, la Faculté a adopté comme philosophie sous-jacente à ses activités de formation initiale à l'enseignement, une approche globale de la pédagogie qu'elle appelle la pédagogie actualisante. Bien que plusieurs courants théoriques en éducation aient contribué à la définition de cette philosophie, l'une de ses sources importantes émane de découvertes récentes en psychologie cognitive sur le traitement humain de l'information. La cohabitation des sciences de l'éducation et de la psychologie aura en effet permis à de nombreux chercheurs et chercheuses en éducation de saisir la complexité ainsi que l'interdépendance des phénomènes éducatifs.

Aujourd'hui, à travers le monde, de plus en plus d'intervenantes et d'intervenants en éducation considèrent les apprenantes et les apprenants non plus comme des contenants que l'on remplit, mais comme des personnes ayant la capacité d'apprendre en utilisant leurs stratégies cognitives¹. À partir du moment où des pédagogues adoptent cette position, ils ou elles sont en mesure de concevoir le développement des personnes de manière globale et intégrale. Pour ce faire, il est nécessaire de remettre en question certains aspects du rôle traditionnel des éducatrices et des éducateurs afin de redéfinir les pratiques pédagogiques et de retenir celles qui sont le plus à même de mener au plein épanouissement des individus. C'est ainsi qu'on en est venu à la pédagogie actualisante.

Dans la version révisée de sa mission, la Faculté des sciences de l'éducation distingue huit volets à la pédagogie actualisante. À prime abord, il apparaît surprenant que l'équité ne soit pas présentée comme un de ces volets mais comme une dimension additionnelle à ceux-ci. En fait, il nous apparaît difficile de concevoir une pédagogie actualisante qui ne serait pas ancrée dans des valeurs d'équité. Toutefois, comme on le verra un peu plus loin, en analysant chacun des volets, on constate que les principes démocratiques sur lesquels ils s'appuient sont intimement liés à la notion d'équité.

Le présent article s'adresse avant tout aux enseignantes et aux enseignants en formation initiale ou en perfectionnement. Il vise à les sensibiliser à la pratique de l'équité en pédagogie et à leur offrir des outils de base qui peuvent facilement être adaptés à différents contextes éducatifs. En effet, les recherches des auteures ont

1. Nous faisons ici allusion aux pratiques courantes des enseignantes et des enseignants, pratiques qui sont plus lentes à se transformer étant donné l'influence encore marquée de l'approche magistrale en enseignement, et non aux discours théoriques et philosophiques en éducation, qui devancent souvent les pratiques.

permis de démontrer l'influence positive d'une démarche de sensibilisation à l'équité en pédagogie, tant au niveau des pratiques qu'à celui des représentations (Gaudet et Lapointe (2001); (2002)). Dans ce texte, nous examinons tout d'abord les concepts d'équité et d'égalité pour ensuite nous attarder un peu sur certaines tendances contemporaines en éducation. En deuxième partie, nous démontrons comment le concept d'équité sous-tend chacun des volets menant à la pédagogie actualisante. Nous terminons par la présentation d'une grille d'équité appliquée à cette pédagogie, suivie d'un guide d'analyse réflexive sur l'équité dans la pédagogie actualisante.

L'équité : de quoi s'agit-il?

Comment doit-on définir l'équité? Existe-il une définition juridique, économique ou sociale de ce concept? À partir de quel paradigme l'a-t-on étudié? En consultant les écrits sur le sujet, nous constatons qu'il existe peu de théories relatives à l'équité. Toutefois, le concept fut étudié durant les années 60 par Walster et ses collègues qui l'ont examiné à partir du contexte des relations entre employés et employeurs. Dans un ouvrage publié en 1978, Walster, Walster et Berschaid affirment qu'avant cette date, il n'existait pas de théorie générale de l'équité mais plutôt un ensemble de mini théories élégantes. Leur désir d'apporter un éclairage nouveau sur cette problématique les a conduits à proposer une première version de leur théorie générale de l'équité en 1973, puis une version révisée en 1978. Dans la formulation de leur théorie, les auteurs ont intégré des principes émanant des théories de la dissonance cognitive, de l'échange et du renforcement ainsi que de celles provenant du domaine de la psychanalyse. À l'aide de leur modèle théorique, Walster *et alii* ont tenté de prédire à quel moment des individus se perçoivent comme ayant été traités injustement et de quelle manière ils réagissent à ces traitements injustes.

Selon Greenberg et Cohen (1982), Walster et ses collègues se sont également inspirés des travaux de Homans (1961), dans Greenberg et Cohen (1982), de Blair (1964), dans Greenberg et Cohen (1982), et d'Adams (1963) et (1965), dans Greenberg et Cohen (1982). Par exemple, Adams (1963) avait tenté de définir le concept d'équité en présentant une définition de l'iniquité. Selon lui, lorsque deux individus échangent quelque chose, l'un ou l'autre peut sentir que l'échange est inéquitable, ce qu'appuie Ajzen (1982) quand il soutient que peu importe comment on définit l'injustice, lorsqu'une situation est perçue comme étant injuste, les attitudes et les actions des individus seront affectées. Les notions de justice et d'équité seraient donc intimement liées.

Certains faits historiques révèlent que, consciemment ou inconsciemment, les humains sont depuis longtemps préoccupés par le sens de la justice sociale et de l'équité. On observe qu'au cours des siècles, toutes les sociétés se sont donné, implicitement ou explicitement, un code d'éthique basé sur le principe qui veut que l'on soit juste et équitable dans ses rapports avec autrui (Adams et Friedman (1976)). Ainsi, il est possible de remonter aux origines du concept d'équité jusque dans l'œuvre d'Aristote. Ce philosophe grec, qui vivait au quatrième siècle avant Jésus-Christ, a

défini le principe de la justice distributive selon lequel la distribution d'un bien est équitable si elle satisfait à l'égalité proportionnelle, c'est-à-dire si elle permet à chacun de retirer des bénéfices proportionnels à sa participation. Le concept de justice distributive se rapproche de la notion d'équité que nous allons définir un peu plus loin. Toutefois, Aristote avait établi une division des membres de la société : les citoyens égaux, c'est-à-dire, les hommes libres nés dans la Cité, et les autres : les femmes, les esclaves et les étrangers. Dans la distribution des biens, les citoyens égaux devaient être traités également, et les autres inégalement par rapport aux hommes libres (Aristote, *La politique*, édition de 1964). L'influence d'Aristote s'est étendue jusqu'à nos jours par le biais des universités arabes puis européennes qui ont enseigné la vision aristotélicienne de l'égalité (Lapointe (1995)).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, on remarque que dans les écrits, le concept d'équité est souvent lié à celui de justice sociale. Comment définit-on la justice sociale? Moller Okin (1989), théoricienne en justice sociale, affirme que pour acquérir le sens de la justice, il est primordial de s'abstraire de sa position privilégiée pour cultiver la capacité d'être empathique aux autres. La justice sociale consiste alors à traiter les questions morales, éthiques et politiques à partir de la position des moins bien nantis. De son côté, Young (1994) affirme qu'un traitement égal est un idéal désirable et non ambigu pourvu que toutes les parties en cause aient des conditions de vie similaires (le traitement égal des égaux). Toutefois, même si l'éthique occidentale moderne reconnaît le principe selon lequel tous les êtres humains naissent égaux, les conditions sociales et environnementales dans lesquelles ils naissent déterminent des écarts entre eux. Les contextes différents dans lesquels les humains se trouvent résultent donc dans des inégalités de fait.

Afin de mieux comprendre la relation qui existe entre les notions d'équité et d'égalité, nous allons tenter de définir ces deux concepts.

Les concepts d'équité et d'égalité

Dans un ouvrage de Young (1994), on retrouve une réflexion de Elbert Hubbard selon qui l'équité dépend simplement de la longueur des oreilles du juge. Cette phrase en dit long sur la difficulté que l'on rencontre quand on tente de définir l'équité de manière objective. De son côté, le dictionnaire pratique Quillet (1993) définit l'équité comme une justice naturelle et comme une vertu qui guide quiconque est naturellement disposé à reconnaître les droits de chaque personne. Pour sa part, *l'Encyclopaedia Universalis* (1980) souligne que l'équité est un concept mystérieux et vague, fortement ressenti pourtant, qui dépasse dans les aspirations qu'il suscite ce que son étymologie évoque (le traitement égal des personnes) et que la conscience publique place plus près de la vraie justice que le droit lui-même.

L'égalité, quant à elle, désigne le rapport qui existe entre des individus égaux. Des lois et des règles sociales, telles que celles énoncées par Aristote, établissent ces rapports dans une nation donnée, c'est-à-dire qu'elles déterminent qui est égal et qui est inégal, ainsi que les privilèges et les droits qu'on accorde à ceux qui sont égaux et

qu'on nie à ceux qui ne le sont pas. Au cours du 20^e siècle, on a graduellement aboli plusieurs lois sexistes, racistes ou âgistes qui s'inspiraient de cette conception de l'égalité, par exemple en adoptant au niveau international la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* ainsi que la *Convention relative aux droits de l'enfant*, en accordant le droit de vote aux femmes dans plusieurs pays, et en abolissant les lois ségrégationnistes aux États-Unis et l'apartheid en Afrique du Sud.

Il est possible de faire la distinction suivante entre l'égalité et l'équité. De nos jours, en Occident, l'égalité suppose la distribution à chacune et à chacun d'une même quantité de biens, car on se base sur le principe voulant que toutes les personnes soient égales. Par exemple, une justice fondée sur l'égalité accorderait à une travailleuse et à un travailleur le même salaire pour le même travail, ce que l'on appelle un traitement proportionnel. Mais cette manière de voir les choses ne tient pas compte des disparités qui existent entre les groupes et des stéréotypes associés aux occupations selon la classe sociale, le sexe, l'origine ethnique, et ainsi de suite. En reprenant l'exemple précédent, on peut pousser l'analyse un peu plus loin et comparer des emplois différents mais d'égale valeur. Ainsi, on comparera le salaire d'une technicienne en garderie avec celui d'un technicien en zoologie. Dans ce dernier cas, il s'agit bien d'un traitement équitable et non d'un traitement proportionnel.

De nombreux auteurs qui traitent de la question de l'équité (Secada (1989); Grant (1989); Harvey et Klein (1989); Sanders (1989)) font observer que l'essence de l'équité réside dans le dépassement du traitement proportionnel par la mise en place de politiques, de règles, de procédures et de plan d'action qui corrigent les écarts entre les membres de groupes plus privilégiés et les moins bien nantis. Par exemple, les étudiantes et les étudiants qui proviennent de groupes défavorisés ou ayant vécu de la discrimination, tels les autochtones, auront accès à des programmes spéciaux de bourses d'études afin de leur faciliter l'accès aux études postsecondaires. On peut donc conclure que le traitement équitable est celui qui permet l'accès à l'égalité véritable pour les groupes historiquement touchés par la discrimination (Gaudet (1997)).

Des tendances contemporaines en éducation

Depuis le début du 20^e siècle, de plus en plus de spécialistes des théories sociales en éducation appuient le principe selon lequel l'éducation doit mener à la résolution des problèmes sociaux, culturels et environnementaux. Elles et ils insistent sur les déterminants sociaux et environnementaux qui influent sur l'éducation (Bertrand et Valois (1999)). Par exemple, pour en arriver à une société plus égale où le pouvoir est partagé, et dont la finalité est l'abolition de l'exploitation et le respect des droits de la personne, le milieu éducatif a un rôle important à jouer. Puisque l'école peut être un lieu par excellence de changement social, elle doit s'intéresser, dans la construction mutuelle de la personne et de la société, aux rapports entre les

personnes, entre les milieux extérieur et intérieur en lien avec l'école, entre le collectif et l'individuel, entre les forces physiques et les forces sociales.

C'est ce qui a amené des spécialistes, dont Chaiklin et Labe (1993) et (1995), dans Bertrand et Valois (1999), à développer des pédagogies qui misent notamment sur l'aspect social de la construction des connaissances. Ainsi, une certaine lassitude à l'endroit des méthodes traditionnelles a amené de nombreuses personnes à se tourner vers l'enseignement coopératif afin d'augmenter les effets sociaux de l'apprentissage scolaire (Owens (1997); Slavin (1987a) et (1987b), dans Bertrand et Valois (1999). Entre 1960 et 1990, l'enseignement coopératif a connu une importante évolution qui l'a progressivement rapproché des pédagogies centrées sur la personne (Lobrot (1989), dans Bertrand et Valois (1999). Cette forme d'intervention éducative accentue les liens entre la personne et le milieu éducatif. Elle reconnaît l'importance des caractéristiques personnelles de l'apprenante et de l'apprenant de même que la nécessité de transformer le milieu.

Pour comprendre le rôle de la société et de la socialisation dans le processus de la construction des connaissances, il est important de saisir l'influence de l'origine sociale des élèves sur leur cheminement scolaire. Des chercheuses et des chercheurs en sociologie ont contribué au développement de la théorie de la reproduction sociale (Boudon (1973); Bourdieu (1980); Bourdieu et Passeron (1971)). Selon les résultats de leurs recherches menées au cours des années 1960 et 1970, la structure du système scolaire ferait en sorte que les élèves demeurent dans leur classe sociale d'origine. Ainsi, on a constaté que les enfants issus de milieux socio-économiques pauvres avaient des résultats scolaires plus faibles et des aspirations moins élevées que les élèves de milieux socio-économiques supérieurs. Les recherches ont aussi révélé que les attentes, les attitudes et les comportements du personnel scolaire variaient en fonction du statut socio-économique des élèves. Parmi les personnes qui ont marqué ce courant de recherche, on retrouve plusieurs auteurs français tels que Boudon (*ibid*), Bourdieu et Passeron (*ibid*), Molo-Bouvier (1986) et Establet (1987), ainsi que des chercheurs nord américains comme Coleman (1988).

Depuis les années 1960, cette perspective a suscité un grand nombre de recherches. Au début, on examinait surtout les liens entre le cheminement scolaire de l'élève et l'occupation du père, son niveau de scolarité et son revenu. Toutefois, certains scientifiques, dont des chercheuses féministes, se sont rapidement rendu compte que l'occupation et le niveau de scolarité de la mère semblaient avoir autant sinon plus d'influence que ceux du père, et que cette influence variait aussi en fonction du sexe de l'élève. Des chercheuses féministes ont de plus démontré que l'école participait au maintien des filles dans des rôles féminins traditionnels, ce qui a donné lieu au développement de la *théorie de la reproduction sexuelle* (Bouchard et St-Amand (1996); Shakeshaft (1995); Duru-Bellat (1994); Lasvergnas (1994)). Plus récemment, des chercheuses et des chercheurs se sont intéressés aux liens qui existent entre l'origine ethnique, culturelle ou linguistique des élèves et leur cheminement scolaire (Solar (1998)).

Les recherches fondées sur la théorie de la reproduction sociale continuent de fournir des connaissances très pertinentes au sujet de l'influence de l'école et de

l'origine sociale sur la réussite scolaire et sur les aspirations des élèves. Toutes ces connaissances montrent qu'il importe de tenir compte des bagages expérientiels différents, des besoins individuels et des préoccupations particulières de chaque personne en situation d'apprentissage (Gaudet et Lapointe (2001)). Au Canada, quatre groupes font l'objet de l'application des lois et des politiques d'équité en matière d'emploi et d'éducation : les femmes (majoritaires en nombre mais traitées comme mineures et minoritaires), les minorités visibles, les personnes handicapées et les autochtones. Dans la section suivante, nous nous attardons sur certains moments de la relation éducative au cours desquels il s'est avéré possible de sensibiliser les intervenantes et les intervenants à la question de l'équité.

L'équité en pédagogie

L'équité en pédagogie consiste à tenir compte des besoins et des préoccupations de tous y compris des groupes qui sont en marge du système scolaire. Quand ce dernier ignore les besoins de ces groupes, les conséquences peuvent être coûteuses tant sur le plan économique que sur le plan humain. C'est ce qu'ont démontré les recherches récentes en sociologie de l'éducation qui ont ainsi contribué à l'émergence du concept d'équité en éducation.

La reconnaissance du principe d'équité en pédagogie signifie, entre autres, que les personnes responsables de la conception ou de la gestion des systèmes d'apprentissage, de la préparation des cours ou de la gestion des activités éducatives doivent recourir à des outils qui leur permettront d'analyser les problèmes éducatifs en tenant compte des handicaps, du genre, de l'orientation sexuelle, de l'origine ethnique, de la culture, de la langue, du mode de pensée et du système de valeurs des apprenantes et des apprenants (Gaudet et Lapointe (2001)), car, selon Grant (1989), ces éléments sont susceptibles d'influencer de façon significative les modes d'apprentissage et d'action.

Les principes d'équité en éducation doivent contenir des dispositions sur la façon de faire pour rendre les interactions entre les enseignantes et les enseignants d'une part, et les apprenantes et les apprenants de l'autre, le plus équitables possible (Harvey et Slatin (1975), dans Grant (1989)). Il s'agit de sélectionner les contenus d'apprentissage, les stratégies, les méthodes et toute autre intervention éducative de manière à tenir compte des besoins de l'ensemble des personnes en formation et, notamment, des groupes en marge du système. Autrement dit, dans une approche d'équité en éducation, les spécialistes élaborent le processus de l'enseignement et de l'apprentissage à partir des besoins et des préoccupations des élèves les plus désavantagés du système.

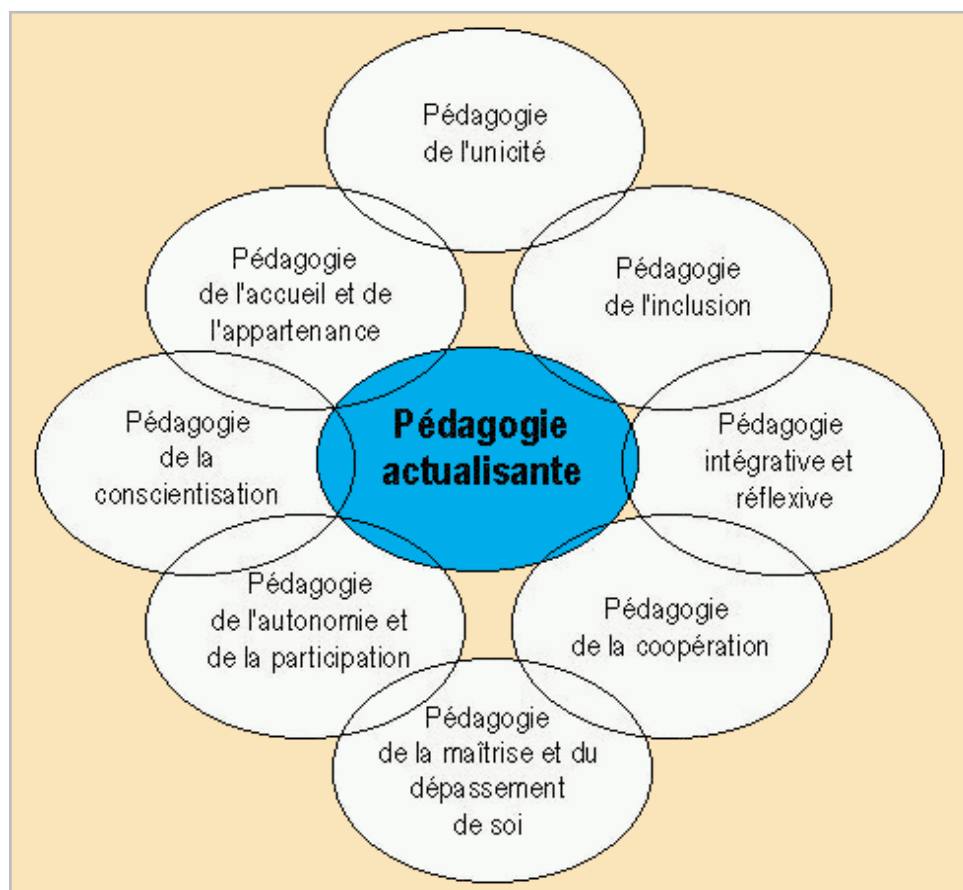
Les liens entre la pédagogie actualisante et l'équité

Selon le document intitulé *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*,

La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative. (Université de Moncton (juin 1997, p. 12))

Dans le contexte de la pédagogie actualisante, le processus de l'enseignement et de l'apprentissage met l'accent sur l'unicité de chaque apprenante et apprenant. Cette pédagogie, qui se présente en huit volets, reconnaît le droit fondamental de chaque élève à une éducation adaptée à ses besoins et à ses aptitudes (voir **Figure 1**).

Figure 1 - **Représentation systémique des huit volets de la pédagogie actualisante**



L'un des principes sous-jacents à la pédagogie actualisante est l'optimisation des apprentissages chez tous les apprenants et apprenantes, qui deviennent le moteur ou l'élément le plus important du système scolaire. Les enseignantes et les enseignants qui partagent cette vision ont la responsabilité d'appliquer le principe d'équité s'ils veulent donner les mêmes chances d'épanouissement et de succès à toutes les apprenantes et à tous les apprenants, car, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'équité en éducation consiste à tenir compte des besoins et des préoccupations de tous y compris des groupes en marge du système.

Dans le tableau synoptique qui suit (**Tableau 1**), nous présentons les caractéristiques de la pédagogie actualisante par rapport à ses huit volets et le rôle de l'éducatrice et de l'éducateur dans une pédagogie actualisante équitable.

Tableau 1 - **Grille d'équité en éducation et en formation basée sur les huit volets de la pédagogie actualisante**

Concepts et caractéristiques de la pédagogie actualisante	Rôle de l'éducatrice et de l'éducateur dans une pédagogie actualisante équitable
1. Pédagogie de l'unicité	
<ul style="list-style-type: none"> • Unicité : caractère de ce qui est unique, n'est pas accompagné d'autres de son genre, exclusif. • Elle reconnaît le droit fondamental de chaque élève à une éducation adaptée à ses besoins et à ses aptitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'efforcer de connaître les caractéristiques particulières de chaque élève de la classe. • Recueillir l'information nécessaire pour vraiment connaître chaque individu avec tout son bagage culturel et social. • Utiliser une variété d'approches, de méthodes, de techniques, d'activités éducatives afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves.
2. Pédagogie de l'accueil et de l'appartenance	
<ul style="list-style-type: none"> • Elle reconnaît le besoin de créer un milieu accueillant où il est possible pour un élève de développer un sentiment de bien-être et d'appartenance. • Elle inspire la joie d'apprendre et le respect de la diversité. • Elle exige que le ou la pédagogue stimule l'élève et anime le groupe par son enthousiasme envers la vie, sa passion d'apprendre et son acceptation inconditionnelle des personnes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des approches pédagogiques qui font appel à la coopération entre les élèves. • Refuser les propos et les attitudes racistes ou sexistes. • S'assurer, lors des activités en équipes, que les groupes sont mixtes et diversifiés en fonction des caractéristiques des élèves. • Organiser des activités qui aident à connaître et à apprécier la diversité.
3. Pédagogie de la conscientisation et de l'engagement	
<ul style="list-style-type: none"> • Elle invite l'élève à découvrir ses aptitudes et ses dispositions, à reconnaître le caractère unique de sa personne et à développer ses qualités de leadership. • Elle amène l'élève à réaliser qu'elle ou il est façonné par sa culture et par ses interactions avec les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer de la mixité dans les activités qui font appel au leadership. • Encourager l'apprentissage en maintenant un environnement respectueux de la diversité culturelle.

<ul style="list-style-type: none"> • Elle sensibilise l'élève à son rôle social et l'invite à participer à un projet de société qui vise la création d'un monde de paix, de justice et de solidarité tout en cultivant son identité personnelle et sa fierté culturelle. • Elle amène l'élève à reconnaître la richesse des diverses cultures du monde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un environnement sain et sécuritaire pour tous les apprenants et apprenantes. • S'efforcer de promouvoir la fierté culturelle dans le respect de la diversité.
4. Pédagogie de la participation et de l'autonomie	
<ul style="list-style-type: none"> • Elle invite l'élève à prendre une part active à la gestion de la classe ainsi qu'à la gestion de son apprentissage et de celui du groupe. • Elle amène l'élève à s'approprier les objectifs de son programme, à développer des moyens d'apprentissage et à s'autoévaluer sur le plan des efforts, des connaissances acquises et des habiletés développées, donc à être plus autonome dans son apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser des conseils de coopération dans la classe. • Inviter chaque élève à prendre une part active aux décisions qui le concernent et être attentif aux caractéristiques des élèves liées à leur culture, à leur genre et à leur classe sociale. • Trouver des moyens appropriés à l'âge de l'élève pour qu'il ou elle devienne responsable et autonome.
5. Pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi	
<ul style="list-style-type: none"> • Elle vise à réaliser pleinement le potentiel d'apprentissage de l'élève en ajoutant aux activités d'enseignement de base les activités d'enseignement correctif et d'enrichissement nécessaires à une véritable maîtrise des apprentissages. • Elle focalise sur une évaluation différenciée, une évaluation critériée et formative dans un processus d'autoévaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les contenus des activités d'enrichissement respectent la diversité et qu'ils comportent des exemples susceptibles de valoriser les expériences de tous les élèves. • S'assurer de transmettre à l'élève la confiance dans son potentiel et une image positive de ses capacités et de ses aptitudes. • Veiller à ne pas être influencé par des stéréotypes racistes, sexistes ou autres dans le choix d'outils d'évaluation.
6. Pédagogie de la coopération	
<ul style="list-style-type: none"> • Elle vise le développement des habiletés sociales nécessaires au travail d'équipe et à la résolution de problèmes en groupe. • Elle encourage la création d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants qui peut à la fois entreprendre collectivement les défis de l'apprentissage et favoriser la responsabilisation individuelle et personnelle. • Elle permet aux jeunes de prendre part aux décisions qui les concernent et d'assumer leurs responsabilités. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser les différents types de participation qui sont nécessaires au travail d'équipe : le leadership, la pacification, la clarification, la réalisation. • Planifier des activités où chacune ou chacun a l'occasion d'assumer ses responsabilités et de participer au travail collectif tout en respectant les autres. • S'assurer que lors des activités coopératives, les groupes sont mixtes et diversifiés en fonction de la culture, du genre, des aptitudes...
7. Pédagogie intégrative et réflexive	
<ul style="list-style-type: none"> • Elle vise l'intégration des savoirs et l'interdisciplinarité tout en gardant l'équilibre nécessaire entre le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir pour favoriser le développement optimal de la personne. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les activités comprennent des expériences et des références significatives pour tous les élèves selon leur genre, leur culture, leurs handicaps, ...

<ul style="list-style-type: none"> • Elle est axée sur les activités expérientielles et réflexives. • Elle amène l'apprenante et l'apprenant à développer le sens critique et l'esprit de recherche qui favorisent la connaissance de soi, l'ouverture aux autres et une meilleure compréhension du monde. • Elle favorise les expériences concrètes et réelles qui apportent sens et signification à l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des occasions de discuter des situations d'injustice et d'inégalité qui existent tant dans son propre milieu qu'à l'étranger, d'établir des liens entre ces situations et d'en tirer ainsi des apprentissages. • Examiner ses propres pratiques pédagogiques de manière critique et se questionner sur son propre système de valeurs.
8. Pédagogie de l'inclusion	
<ul style="list-style-type: none"> • Elle reconnaît les différences individuelles en intégrant l'élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation au sein de la classe ordinaire. • Elle favorise l'accès de tous les élèves aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à leur développement intégral. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que l'information et le matériel sont disponibles et accessibles à toutes et à tous en accordant une attention particulière aux élèves issus de milieux ou de populations qui sont en situation d'inégalité.

Le guide d'analyse réflexive sur l'équité dans la pédagogie actualisante

Nous avons vu que pour être plus juste et équitable, il importe de se mettre à la place des autres et d'être empathique (Moller Okin (1989)). De plus, à partir de la grille précédente, nous avons pu établir des liens entre d'une part, les principes de chacun des huit volets de la pédagogie actualisante et d'autre part, des actions et des activités pédagogiques visant l'équité en éducation. Mais comment une enseignante et un enseignant peuvent-ils cultiver l'empathie à l'endroit des personnes défavorisées? Quelle démarche permet de se sensibiliser aux particularités de ces apprenantes et de ces apprenants et quelles actions permettent de répondre à leurs besoins?

Dans cette dernière partie de l'article, nous présentons un guide d'analyse réflexive basée sur l'équité dans le contexte de la pédagogie actualisante. Ce guide offre une démarche personnelle de questionnement et est conçu pour le ou la pédagogue qui a le souci d'aiguiser son sens de la justice et de l'équité dans le but de faire réaliser des apprentissages au cours desquels les apprenantes et les apprenants pourront réellement développer leur plein potentiel. Il débute par un scénario représentatif d'une réalité éducative, puis il propose un questionnement réflexif sur les attitudes et les comportements à adopter par rapport au processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce scénario peut être remplacé par une situation réelle vécue lors d'un stage ou d'une expérience en enseignement.

Guide d'analyse réflexive sur l'équité dans la pédagogie actualisante²

Scénario

Je veux concevoir des activités d'apprentissage pour une des matières que j'enseigne. Mon groupe d'élèves comprend une trentaine d'enfants, garçons et filles, provenant de milieux culturels et sociaux différents. Pour me préparer à l'élaboration de ces activités, je me pose la question suivante : Suis-je suffisamment sensible aux questions d'équité en éducation et en formation? J'explique ma réponse dans mes propres mots.

Pour aller plus en profondeur dans ma réflexion, je réponds maintenant aux questions suivantes :

Questionnement général

1. Quelles sont les principales caractéristiques de mes élèves en termes de groupe ethnique, de sexe et d'autres particularités dont je dois tenir compte dans la préparation des activités?
2. Quelles pourraient être les connaissances et les expériences antérieures des membres de mon groupe selon le sexe, le groupe ethnique et les autres particularités?
3. Certains membres du groupe ont-ils des besoins particuliers? Quels pourraient être ces besoins?

Questionnement particulier

1. Habituellement, est-ce que je pense à vérifier si la disposition des chaises et des tables favorise un échange équitable entre les apprenantes et les apprenants en fonction de leurs caractéristiques personnelles? J'explique ma réponse.
2. Habituellement, est-ce que je m'assure de créer un environnement psychologique sain et qui favorise des interactions respectueuses? J'explique ma réponse.

Gestion de classe

1. Habituellement, est-ce que j'accorde autant d'attention aux interventions des filles qu'à celles des garçons? J'explique ma réponse.
2. Habituellement, est-ce que j'accorde autant d'attention aux interventions des individus membres des minorités ethniques qu'à celles des personnes venant des groupes dominants? J'explique ma réponse.
3. Habituellement, est-ce que je valorise autant les opinions des filles que celles des garçons? J'explique ma réponse.
4. Habituellement, est-ce que je refuse qu'une personne interrompe les autres? Est-ce que j'encourage la prise de parole chez les filles autant que chez les garçons? J'explique ma réponse.

2. Comme nous l'avons souligné plus haut, la situation des filles et des femmes nous intéresse plus particulièrement, l'application du guide d'analyse se penche plus précisément sur leurs besoins en situation d'apprentissage.

5. Habituellement, est-ce que je sais ce qu'il faut faire pour faciliter l'intégration des filles dans des activités telles que la technologie ou la mathématique? J'explique ma réponse.
6. Habituellement, suis-je sensible au fait que certaines filles manquent de confiance dans des secteurs comme la technologie, l'éducation physique et la mathématique? J'explique ma réponse.
7. Habituellement, suis-je sensible au fait que les filles peuvent avoir des craintes à l'égard de l'utilisation d'équipements et d'outils tels que les ordinateurs? J'explique ma réponse.
8. Habituellement, suis-je sensible au fait que les attitudes et les comportements sexistes et racistes nuisent au potentiel de succès de tous les apprenants et apprenantes? J'explique ma réponse.
9. Habituellement, suis-je sensible au fait que les attitudes condescendantes et protectrices nuisent au potentiel de succès de l'ensemble des apprenantes et des apprenants? J'explique ma réponse.
10. Habituellement, est-ce que je reconnais que le harcèlement sexiste et sexuel empoisonne l'environnement d'apprentissage et par conséquent, affecte la santé des apprenantes et des apprenants? J'explique ma réponse.
11. Habituellement, est-ce que je refuse les histoires humoristiques à caractère sexiste ou raciste dans ma classe? J'explique ma réponse.
12. Habituellement, est-ce que j'interviens lorsque les apprenantes ou les apprenants racontent des histoires humoristiques à caractère sexiste ou raciste? J'explique ma réponse.

Didactique et pédagogie

1. Habituellement, est-ce que je m'assure que les activités d'apprentissage contiennent des modèles non stéréotypés à imiter? J'explique ma réponse.
2. Habituellement, est-ce que je transmets équitablement l'information à toutes et à tous? J'explique ma réponse.
3. Habituellement, est-ce que je me soucie d'une participation équitable des filles autant que des garçons dans les activités éducatives? J'explique ma réponse.
4. Habituellement, est-ce que je prends en compte les divers styles d'apprentissage liés au sexe et à la culture? J'explique ma réponse.
5. Habituellement, est-ce que je prends en compte l'importance du travail coopératif dans les équipes? J'explique ma réponse.
6. Habituellement, est-ce que je choisis des documents pédagogiques exempts de stéréotypes sexistes et racistes? J'explique ma réponse.
7. Habituellement, est-ce que je me soucie de produire des documents pédagogiques non-sexistes? J'explique ma réponse.
8. Habituellement, est-ce que j'utilise des exemples et un langage qui ne sont pas exclusivement masculins? J'explique ma réponse.
9. Habituellement, est-ce que je m'efforce d'encourager les filles et les garçons dans des secteurs d'apprentissage ou des cours traditionnellement réservés à l'autre sexe? J'explique ma réponse.

10. Habituellement, est-ce que j'assure un contact des yeux avec les élèves des deux sexes ainsi qu'avec les membres de cultures autres que la mienne? J'explique ma réponse.
11. Habituellement, est-ce que je répartis équitablement le temps d'interaction entre les participantes et les participants? J'explique ma réponse.

Questionnement et bilan

À la suite de cette analyse réflexive, je me repose la question suivante et, j'observe si mes réponses se sont modifiées et si oui, de quelle manière. Suis-je suffisamment sensible aux questions d'équité en éducation et en formation? J'explique ma réponse dans mes propres mots. Sinon, que dois-je faire pour aller chercher le soutien dont j'ai besoin?

Conclusion

La pédagogie actualisante vise le développement du plein potentiel de chaque apprenante et de chaque apprenant. Des facteurs sociaux et historiques ont créé des inégalités entre les groupes, dont les personnes à besoins spéciaux, les filles et les femmes, les minorités ethniques ou linguistiques et les personnes de milieux socio-économiques défavorisés. Ces inégalités constituent des barrières qui bloquent ou ralentissent le développement des personnes. En éducation, une approche où l'on applique systématiquement le principe de l'équité permet de mettre en place un processus pédagogique dont les fondements assurent une véritable pédagogie actualisante pour toutes et tous.

L'école d'aujourd'hui est antidémocratique lorsqu'elle nie le respect des différences individuelles et collectives. Si l'école, déjà obligatoire pour chaque enfant, impose aux individus ses contenus, ses objectifs et ses modes d'évaluation uniformes sans tenir compte des ressources, des limites, de l'origine, de la culture, des valeurs et du rythme de développement propres à chacun et à chacune, elle nie les droits à l'égalité de chaque enfant. En tant qu'intervenants scolaires, nous nous rendons complices des iniquités si nous refusons de nous engager dans une transformation de l'institution scolaire et, surtout, dans l'instauration d'une politique d'égalité sociale (Caouette (1992)).

La grille d'équité et le guide d'analyse réflexive que nous proposons sont des outils qui permettent d'amorcer une telle démarche de transformation. Ils ont déjà été éprouvés lors de deux recherches (Gaudet et Lapointe (2001); Gaudet (1997)) et les résultats ont permis de conclure que lorsque des éléments d'équité sont insérés à toutes les étapes de la planification du processus d'enseignement et d'apprentissage, les professionnelles et professionnels de l'enseignement sont susceptibles de tenir compte d'un plus grand nombre de facteurs d'équité que celles et ceux qui travaillent sans ces outils. Si le but de toute pédagogie est d'optimiser les apprentissages et d'actualiser le plein potentiel de chaque apprenante et de chaque apprenant, il est

important de s'assurer que les programmes d'apprentissage n'engendrent pas de situations d'iniquités, plus particulièrement pour des groupes moins privilégiés. Cet article vise avant tout à amorcer, chez les enseignantes et les enseignants, un processus de sensibilisation et de prise de conscience sur le sujet. Étant donné cet objectif, des limites sont inévitables en ce qui a trait au caractère exhaustif de l'information présentée et à la prise en compte des situations multiples qui peuvent exister. Les lecteurs et les lectrices sont donc invités à poursuivre plus à fond leur réflexion sur l'équité en pédagogie.

Références bibliographiques

- Adams, J.S., Friedman, S. (1976). Equity theory revisited. Comments and annotated bibliography. In *Advances in Experimental Social Psychology*, L. Berkowitz et E. Walster (Dir.), Vol. 9, New York : Academic Press, pp. 43-90.
- Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 1.
- Ajzen, I. (1982). Equity in attitude formation and change. In *Equity and Justice in Social Behavior*, J. Greenberg et R. L. Cohen (dir.), New York : Academic Press.
- Aristote (1964). *La politique*. Collection Médiations, Paris : Éditions Gonthier.
- Bertrand, Y., Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bouchard, P., St-Amand, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du Remue-Ménage.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1971). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation pour un nouveau projet de société*. Québec : ULB Éditeurs.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. In *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-121.
- Duru-Bellat, M. (1994). La découverte de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française. In *Nouvelles questions féministes*, Vol. 15 (1).
- Encyclopaedia Universalis (1980). *Encyclopaedia Universalis*, Vol. 6, Paris.

- Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable?* Paris : PUF
- Faculté des sciences de l'éducation (juin 1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement.* Moncton : Université de Moncton.
- Gaudet, J. d'A. (1997). *L'égalité des sexes dans les modèles de design pédagogique et son impact dans la conception de systèmes d'apprentissage.* Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec.
- Gaudet, J. d'A., Lapointe, C. (2002). What can equity achieve? An experiment with trainers. In *New Horizons in Adult Education*, Vol. 16, numéro 3, Revue scientifique en ligne <http://www.nova.edu/~aed/newhorizons.html>
- Gaudet, J. d'A., Lapointe, C. (2001). Des fondements à la pratique : une recherche développement sur l'équité en formation. In *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en éducation*, Beauchesne, A., Martineau, S. et Tardif, M. (dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 143-157.
- Grant, C. (1989). Equity, Equality and Learning Styles. In *Equity in Education*, W.G. Secada (Dir.), New York : The Falmer Press.
- Greenberg, J., Cohen, R.L. (1982). *Why Justice? Normative and Instrumental Interpretations. Equity and Justice in Social Behavior.* New York : Academic Press.
- Harvey, G., Klein, S. (1989). Understanding and Measuring Equity in Education : A conceptual Framework. In *Equity in Education*, W.G. Secada (Dir.), New York : The Falmer Press, pp. 43-67.
- Lapointe, C. (1995). *Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre : le cas de professeures à l'Université Laval.* Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Lasvergnes, I. (1994). La sexuation de la science : une question purement imaginaire? In *Cahiers de la recherche sociologique*, Vol. 23, pp. 57-77.
- Moller Okin, S. (1989). *Justice, Gender and Family.* New York : Basic Books Inc. Publishers.
- Molo-Bouvier, S. (1986). *La sélection implicite à l'école.* Paris : PUF
- Owens, R.J. (1997). *Organizational Behavior in Education Sixth Edition.* Boston : Allyn and Bacon.
- Quillet, A. (1993). *Dictionnaire Quillet.* Paris : Librairie Aristide Quillet.
- Sanders, J. (1989). Equity and Technology in Education, Equity in Education : An Applied Researcher Talks to the Theoreticians. In *Equity in Education*, W.G. Secada (Dir.), New York : The Falmer Press, pp. 158-179.
- Secada, W.G. (1989). Equity in Education : An Introduction. In *Equity in Education*, W. Secada (Dir.), New York : The Falmer Press.

- Shakeshaft, C. (1995). Reforming science education to include girls. In *Theory into Practice*, Vol. 34 (1).
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. (Ed.), Montréal : Éditions Logiques.
- Walster, E., Walster, W.G., Berschaid, E. (1978). *Equity, Theory and Research*. Boston : Allyn and Bacon.
- Young, P.H. (1994). *Equity in Theory and Practice*. Princetown, NJ : Princetown University Press.