

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

At the Crossroads of Self-Actualization and the Humanization of Society

The Importance of the Pedagogy of Participation and Autonomy

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

Hélène Gravel et Raymond Vienneau

Volume 30, numéro 2, automne 2002

La pédagogie actualisante : un projet éducatif

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079529ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079529ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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. *Éducation et francophonie*, 30(2), 135–157. <https://doi.org/10.7202/1079529ar>

Résumé de l'article

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.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2002

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

é
rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

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).

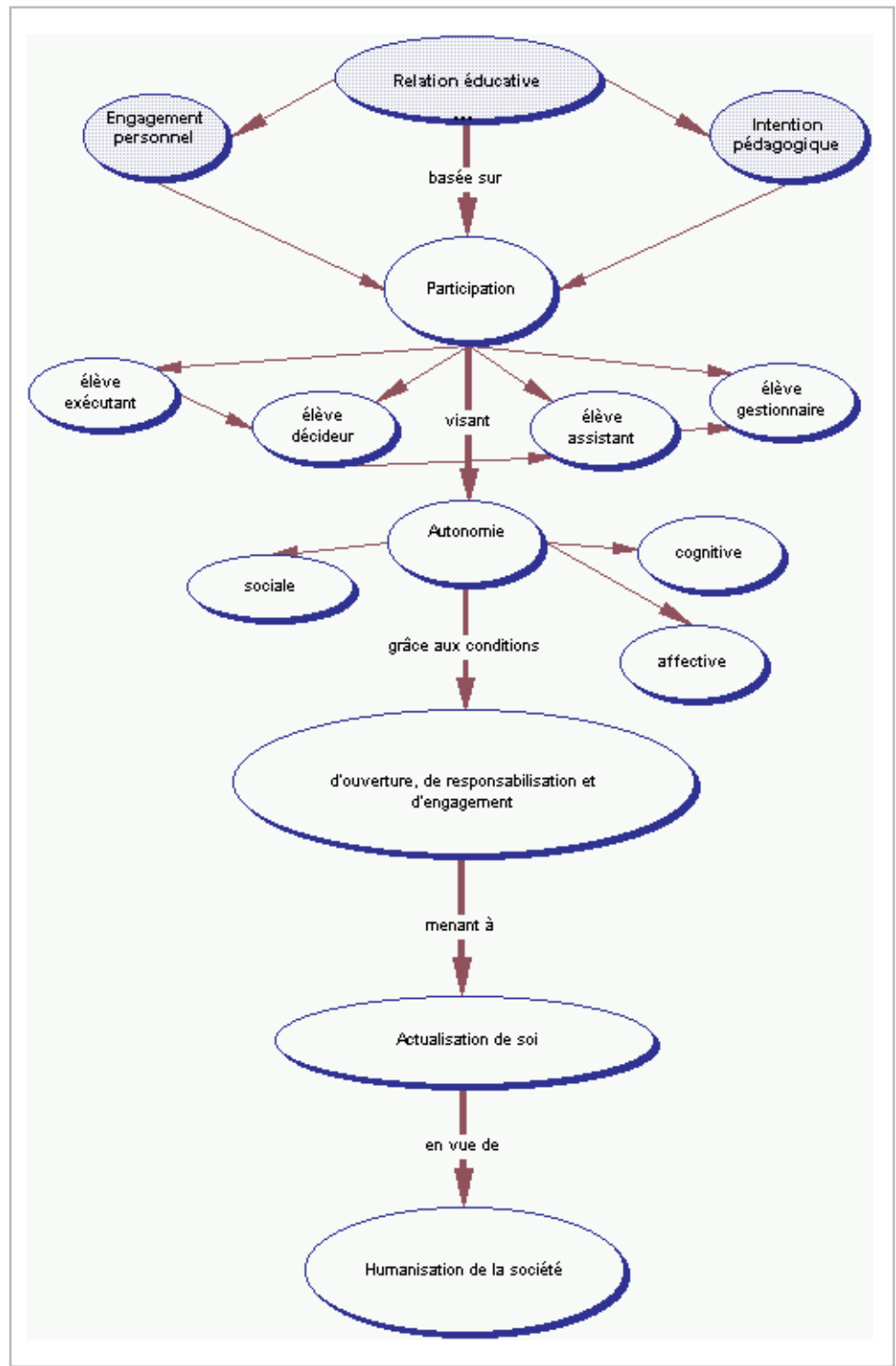
En somme, selon l'esprit de la pédagogie actualisante, le but de l'activité éducative est l'autonomisation de l'apprenante et de l'apprenant. On veut amener l'élève « à penser sur ce qui se pense » (Savater (1998)), à développer ses habiletés, à porter un regard critique sur les idées et sur les valeurs 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.