

Pour une pleine réalisation du potentiel humain

La pédagogie actualisante

Realizing Full Human Potential

The Pedagogy of Actualization

Por una realización plena del potencial humano

La pedagogía actualizante

Rodrigue Landry

Volume 30, numéro 2, automne 2002

La pédagogie actualisante : un projet éducatif

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079524ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079524ar>

[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

Landry, R. (2002). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2), 8–28.
<https://doi.org/10.7202/1079524ar>

Résumé de l'article

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 oeuvre d'un processus de socialisation / autonomisation qui vise la pleine réalisation du potentiel humain.

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, Efthim 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 prémisses 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 prémisse 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

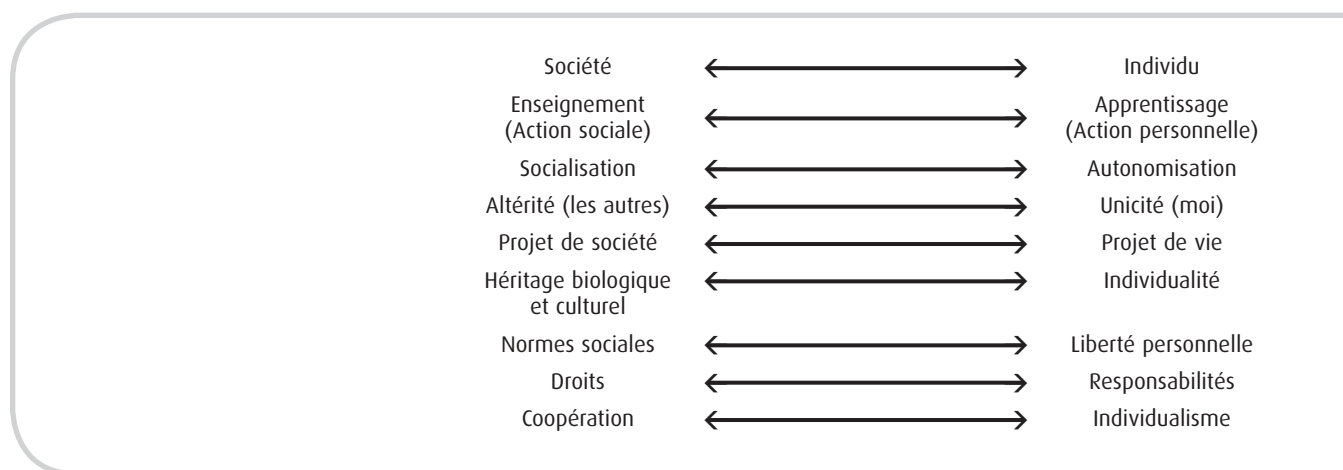
La pédagogie actualisante compte un nombre de volets éducatifs qui réunissent différentes orientations pédagogiques complémentaires, de sorte à créer une synergie d'effets qui contribuent à l'actualisation du potentiel humain. Cette synergie est le résultat d'une dynamique dialectique qui unit deux forces 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 réductionisme 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.