

Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants

Catalina Ferrer

Volume 23, numéro 1, 1997

L'éducation dans une perspective planétaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031900ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031900ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ferrer, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 17-48. <https://doi.org/10.7202/031900ar>

Résumé de l'article

Le présent article décrit un modèle¹ qui postule la nécessité de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants; ce modèle sert de fondement à la formation d'agents de changement animés d'un sentiment d'appartenance à l'humanité et désireux d'acquérir des outils nécessaires au processus de transformation de soi et de la société. Ce texte illustre l'expérimentation du modèle, notamment sa pédagogie qui privilégie le dialogue avec la classe, qui fait appel à l'intellect comme à l'affectivité et qui s'oppose à tout dogmatisme. Aussi la réflexion porte-t-elle sur les limites et les entraves d'ordre intrapersonnel, interpersonnel et social susceptibles de faire obstacle au changement et sur les forces dont dispose l'être humain pour cheminer.

Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants

Catalina Ferrer
Professeure

Université de Moncton

Résumé – Le présent article décrit un modèle¹ qui postule la nécessité de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants; ce modèle sert de fondement à la formation d'agents de changement animés d'un sentiment d'appartenance à l'humanité et désireux d'acquérir des outils nécessaires au processus de transformation de soi et de la société. Ce texte illustre l'expérimentation du modèle, notamment sa pédagogie qui privilégie le dialogue avec la classe, qui fait appel à l'intellect comme à l'affectivité et qui s'oppose à tout dogmatisme. Aussi la réflexion porte-t-elle sur les limites et les entraves d'ordre intrapersonnel, interpersonnel et social susceptibles de faire obstacle au changement et sur les forces dont dispose l'être humain pour cheminer.

Introduction

Le modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire mis en œuvre depuis 1990 à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton vise à contribuer à la transformation de l'éducation en vue de l'humanisation de la société.

Rappelons que l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) est une approche (voire l'introduction du présent numéro) qui intègre diverses «éducations» complémentaires sous une dénomination, planétaire², elle-même intégratrice et reflétant la dynamique d'une perspective en construction.

Destiné aux programmes de formation du préscolaire, du primaire et du secondaire, le modèle accorde une place au perfectionnement du corps enseignant, à la recherche pertinente en milieu scolaire et universitaire, et au travail solidaire avec la communauté. Cet article ne traite que de l'intégration du modèle dans la formation.

Dans la première partie, nous présentons les éléments du modèle: 1) la problématique par l'énoncé des raisons qui justifient la double nécessité d'intégrer les diverses «éducations» dans l'approche de l'éducation planétaire et d'intégrer celle-ci dans la formation des enseignantes et des enseignants; 2) le cadre conceptuel du modèle par l'analyse de ses éléments constitutifs: les volets de l'ÉPP, le but de l'ÉPP et les objectifs de formation, les postulats du modèle, les contenus et la pédagogie préconisée ainsi que les modalités d'insertion du modèle dans les programmes de formation initiale. Dans la deuxième partie, nous décrivons les grandes lignes de l'expérimentation du modèle dans le cours «Éducation pour une perspective planétaire». En conclusion, nous relevons des difficultés et des limites de la démarche, éléments qui constituent en eux-mêmes de nouvelles pistes de recherche.

Problématique

Pour la première fois dans l'histoire, la survie de la race humaine dépend d'un changement radical du cœur humain, mais ce changement n'est possible que dans la mesure où interviennent des transformations économiques et sociales (Erich Fromm, 1976, p. 76).

L'éducation, qu'elle soit formelle ou informelle, est appelée à contribuer à ce changement du cœur humain et des structures sociales auquel Fromm et plusieurs autres penseurs du XX^e siècle invitent l'humanité entière. Bien que l'éducation ne puisse opérer seule les transformations nécessaires, elle peut, par sa nature, apporter une contribution significative à la formation d'agents de changement capables de joindre les rangs des forces vives de transformation sociale.

Dans cet esprit, le XX^e siècle a vu émerger des courants pédagogiques tels que l'éducation pour la paix, l'éducation aux droits humains et à la démocratie, l'éducation interculturelle, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation au développement et à la solidarité internationale, et l'éducation à la citoyenneté. Ces diverses «éducations» ont influencé des cursus scolaires et universitaires. De nombreux cours, programmes, chaires, instituts et projets de recherche et de développement portent sur l'une ou l'autre de ces thématiques. Il faut dire, toutefois, que plusieurs éléments de cette préoccupation pédagogique contemporaine ont été explorés à divers moments de l'histoire depuis l'Antiquité grecque, comme c'est le cas de l'éducation au dialogue et à la démocratie.

Chacune de ces «éducations» examine son objet d'étude soit dans une perspective «étroite», limitée à la thématique même, soit dans une perspective «large», laquelle facilite l'établissement et l'analyse de liens avec les autres thématiques. Ainsi, la perspective étroite en éducation aux droits humains se centre sur une étude juridique des droits, et plus particulièrement des droits civils et politiques, à partir des documents internationaux. Il s'agit d'une éducation «sur» les droits humains, très souvent

inspirée par une vision occidentale des droits. La perspective large s'intéresse également aux droits socioéconomiques et aux nouveaux droits (droits des peuples, droit à la paix, droit à la solidarité et droit à un environnement de qualité); elle tient compte de points de vue non occidentaux. En ce sens, c'est une éducation «pour» les droits (le développement d'attitudes et d'habiletés démontrant le respect des droits) et «dans» les droits (dans une classe où le climat est démocratique et ouvert) (Greig, Pike et Selby, 1987).

Or, sans nier la nécessité des travaux fondés sur une perspective étroite, il convient de reconnaître que cette perspective large permet de tenir compte des rapports qui lient les thématiques complémentaires. C'est dans ce cadre qu'apparaît, depuis les années 1980, l'éducation dans une perspective planétaire (Greig *et al.*, 1987; Pike et Selby, 1988) qui vise à intégrer ces diverses «éducations» complémentaires.

La question qui nous intéresse ici est de savoir pourquoi il est nécessaire d'intégrer une perspective planétaire dans la formation des enseignantes et des enseignants. Le texte d'introduction et les articles du présent numéro thématique esquissent des éléments de réponse à cette question. Reprenons la réflexion ici afin de situer la problématique qui a donné vie à notre modèle.

Nécessité d'intégrer l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants

Le modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants (MIÉPP) tient compte d'un double processus d'intégration: 1) l'intégration des diverses «éducations» (ou volets) dans l'approche globalisante de l'éducation dans une perspective planétaire et 2) l'intégration de cette approche intégratrice dans la formation initiale. Ces aspects du processus sont interdépendants.

Premièrement, l'intégration de ces «éducations», sous le chapeau intégrateur de l'ÉPP, se justifie par le caractère corrélatif de ces thématiques. Deuxièmement, l'intégration de cette approche intégratrice de l'ÉPP dans la formation des enseignantes et des enseignants se justifie par la nécessité de former ceux-ci 1) à la compréhension de la portée et de l'interdépendance des problèmes de la modernité, et à la capacité de voir que d'autres voies sont possibles et nécessaires; 2) à la nécessité de faire contrepoids à la fragmentation du savoir et à la spécialisation à outrance et 3) à la nécessité, d'ordre pédagogique, de tenir compte de la globalité de la personne et des apprentissages plutôt qu'au morcellement du savoir. Examinons plus à fond ces trois éléments.

Premier élément – Nécessité de faire comprendre la portée et l'interdépendance des problèmes de la modernité, et de faire voir que d'autres voies sont possibles et nécessaires.

À l'échelle locale et internationale, l'humanité fait face à une situation paradoxale, à la fois inquiétante et porteuse d'espoir, qui touche la personne, les rapports interpersonnels, la société ainsi que l'environnement. En effet, d'une part, la modernité se caractérise par des problèmes criants: guerres, militarisation des conflits, subordination à la vente d'armes des secteurs de pointe des économies nationales, terrorisme, misère, famines, exploitation des enfants dans le travail et par la prostitution, exploitation des travailleuses et des travailleurs au nom de la compétitivité et de la mondialisation des marchés, taux de chômage élevés, racisme, sexisme, nationalismes xénophobes, culture de la violence, aliénation sous toutes ses formes (dont la passivité) et mondialisation de la communication avec les problèmes qu'elle comporte (inégalités, uniformisation et risques d'assimilation). À cela s'ajoute l'ampleur du problème écologique, qui menace la survie de la planète (Reeves, 1988). La catastrophe sociale frappe toutes les régions du monde, signale Amin (1995): «Dans les centres développés, elle se manifeste par une installation durable dans le chômage permanent et, dans les zones périphériques, par le blocage de la croissance, l'aggravation de la misère et des régressions tragiques» (p. 17).

Cet état de choses découle en grande partie du modèle économique actuel – modèle caractérisé par le «maldéveloppement» du Nord et du Sud (Aski-y, 1988; Chomsky, 1989, 1994, 1996) – manifestement incapable d'assurer la reconnaissance effective des droits des personnes et des peuples, et de tenir compte du respect de l'environnement. Le pouvoir étant concentré dans les mains d'une minorité privilégiée, les lois de l'économie de marché opèrent de façon à maintenir la répartition inégale des richesses: Clairmont (1997), parle d'un gouvernement planétaire des multinationales qui contrôlent le monde. À toutes fins utiles, le modèle économique mondial nous a conduits à la situation paradoxale d'une civilisation hautement industrialisée qui donne lieu à la surconsommation des uns et à la misère des autres ainsi qu'à la destruction de l'environnement. Comme l'observe Habachi (1988), «il n'y a pas, d'une part, des pays développés et, d'autre part, des pays sous-développés; il y a seulement des pays mal développés. Ceci signifie que partout (entre pays ainsi qu'à l'intérieur de chaque pays), il y a des pathologies du développement: par excès ou par défaut» (p. 62).

Malgré tout, le discours dominant se fait dogmatique. Il affirme que l'économie de marché est la seule voie possible et vante les mérites de la mondialisation, oubliant les nombreux problèmes qu'elle fait naître et perdurer. Jacquard (1995) dénonce ce dogmatisme qui veut faire croire qu'on ne peut échapper à la loi du marché: «L'histoire nous apprend combien les intégrismes sont lourds en catastrophes. L'intégrisme économique – l'économisme – serait-il le pire de tous?» (p. 10).

Parallèlement, une grande partie de l'humanité s'organise à la recherche des solutions aux problèmes les plus urgents. On assiste ainsi au développement d'une nouvelle conscience planétaire et à l'organisation de la société civile: émergence de mouvements sociaux tels que les groupes pacifistes, féministes et écologistes qui dénoncent l'ordre économique et politique mondial, participent à la réflexion permettant de mieux

comprendre les mécanismes qui nous ont amenés à ce point, font la critique des limites éthiques et environnementales du progrès scientifique et technologique, et montrent que d'autres voies sont possibles et nécessaires. En éducation, on assiste à l'émergence des courants éducatifs «engagés» socialement tels que ceux susmentionnés.

L'UNESCO (1993) lance au monde de l'éducation l'invitation à contribuer à créer pour le XXI^e siècle une culture de paix à l'échelle planétaire en affirmant que, puisque c'est dans l'esprit des individus que naît la guerre, c'est dans leur esprit qu'il faut alors jeter les bases de la paix. De toute évidence, pareille culture n'a d'avenir que si elle prend appui sur des fondements matériels, économiques et sociaux.

La question est de savoir quel est notre pouvoir réel pour changer cet état de choses. Mills (1969) déclare à ce sujet:

Si l'histoire a un sens, c'est «nous» qui le lui donnerons par nos actes. Pourtant, le fait est que, si nous sommes tous dans l'histoire, nous n'avons pas tous le même pouvoir de faire l'histoire. Prétendre le contraire est une absurdité sur le plan sociologique, et une marque d'irresponsabilité sur le plan politique, parce que cela nous empêche de savoir à qui incombe la responsabilité des grandes décisions prises par ceux qui ont accès aux moyens de pouvoir (p. 27).

Le défi pour l'éducation, aujourd'hui peut-être plus que jamais, est, par conséquent, de former des personnes capables et désireuses de participer aux forces collectives de changement à l'œuvre dans notre société, d'accéder collectivement aux moyens de pouvoir et de faire ainsi l'histoire.

Deuxième élément – Nécessité de fournir un contrepoids à la fragmentation du savoir et à la spécialisation à outrance.

L'intégration de l'ÉPP se justifie également par le besoin de faire contrepoids à la fragmentation des savoirs et à la spécialisation à outrance qui caractérisent la formation universitaire, ainsi que par la nécessité de suppléer à l'insuffisance de la réflexion qui afflige les sociétés modernes. Or, ces phénomènes sont loin d'être sans conséquence pour les futurs enseignants et enseignantes.

En effet, l'approfondissement des connaissances dans une spécialité s'accompagne fréquemment d'une ignorance des liens, voire des interdépendances et des complémentarités, entre les spécialités. Cette ignorance ne se traduit pas uniquement par le manque de connaissances dans le domaine négligé, mais par la méconnaissance, la malconnaissance dirions-nous, de phénomènes et de faits dont la compréhension est essentielle à la vie en société. Aussi, l'exposition à des quantités énormes d'informations sans l'acquisition des outils permettant de les organiser en connaissances significatives provoque-t-elle souvent de l'anxiété, nous apprend Wurman (1989). De plus, le fait de constater par le truchement des médias l'ampleur des problèmes de l'humanité, sans posséder des instruments d'analyse de ces problèmes ni la possibilité d'agir, risque fort d'alimenter un sentiment latent de saturation et d'impuissance.

L'anxiété accompagnée d'un sentiment d'impuissance ne participerait-elle pas au développement chez la personne en formation initiale d'un refus, plus ou moins global, de l'information et à un repli égocentrique sur soi?

Dans un autre sens, la multiplication de l'information peut faire naître chez l'individu la fausse croyance qu'il est bien renseigné sur la réalité mondiale. Chez bon nombre d'étudiantes et d'étudiants, cette fausse croyance et l'ignorance des effets pervers de la communication de masse, dont la manipulation de la pensée et la banalisation des sujets traités, ne pourraient-elles être à l'origine d'un manque d'intérêt à chercher à mieux s'informer ou à remettre en question l'information reçue?

De pareils facteurs représentent des défis pour les programmes de formation des enseignants et des enseignantes au regard de l'objectif visant à former des personnes qui posséderaient à la fois un sentiment d'appartenance à une communauté locale et mondiale, la conviction que leurs décisions et leurs modes de vie ont des liens étroits avec ceux des peuples du monde et la capacité de créer à l'école les conditions nécessaires à l'apprentissage de l'altérité et du dialogue qu'exigent nos sociétés de plus en plus multiethniques.

Troisième élément – Nécessité d'ordre pédagogique liée au besoin de tenir compte de la globalité de la personne et des apprentissages.

La nécessité d'éduquer dans une perspective planétaire se justifie plus spécifiquement par les difficultés d'ordre pédagogique rencontrées en milieu scolaire dans la mise en œuvre de l'un ou l'autre des volets de l'ÉPP. En effet, les enseignantes et les enseignants sont nombreux à se dire accablés parce qu'ils sont constamment appelés à introduire, dans un programme déjà chargé, de nouvelles «éducations», si valables soient elles. Par ailleurs, plusieurs se disent confus et démunis devant leur difficulté à bien discerner dans le quotidien les moments où ils sont en train de faire, par exemple, de l'éducation aux droits humains, de l'éducation à la paix ou de l'éducation à la citoyenneté. Ces difficultés manifestent l'importance d'éduquer dans une perspective planétaire tant dans la formation initiale que dans la formation continue du corps enseignant.

Cadre conceptuel du modèle

Oh, toi qui marches. Il n'y a pas de chemin. Le chemin se fait en marchant.
(Antonio Machado, 1988, p. 239)

Le MIÉPP, actuellement en phase expérimentale d'intégration à l'Université de Moncton, ne constitue pas une théorie de l'ÉPP. Il ne prétend pas non plus constituer un modèle que tienne compte de tous les facteurs, démarche d'ailleurs impossible étant donné l'extrême complexité des thématiques étudiées. Il constitue plutôt un

cadre en voie de construction permanente qui cherche à créer les conditions pédagogiques favorables à la formation d'agents de changements désireux de contribuer à notre humanisation. Le modèle se construit dans un dialogue avec les étudiantes et les étudiants, avec tout ce que cela comporte d'ambiguïtés, de contradictions, de doutes, mais aussi d'enrichissement, de motivation et de recherche à partir d'une pluralité de regards.

Puisque c'est plus particulièrement dans le cadre de l'éducation aux droits humains et à la démocratie, comprise dans son sens large, que nous œuvrons avant d'entreprendre la conception du MIÉPP, nous nous sommes inspirée tout naturellement. C'est donc dans cette perspective que nous avons travaillé à faire intervenir les autres thématiques complémentaires (ou volets de l'ÉPP) comprises au sens large. Il va de soi que la même démarche d'intégration peut être faite à partir de chacune des thématiques de l'ÉPP.

Nous présentons ici l'état actuel de notre réflexion, laquelle suscite souvent plus de questions qu'elle n'apporte de réponses, étant donné les limites et les risques d'une démarche aussi englobante et complexe que celle que nous proposons.

Volets de l'ÉPP

Il convient de le répéter, l'ÉPP est une approche qui intègre les diverses «éductions» (ou volets) abordées dans une perspective large. Disons, au préalable, que l'ÉPP, telle que nous la concevons, cherche à faire ressortir autant la spécificité de chacune des «éductions» que leurs complémentarités. Reprenons ici chacun de ces volets de l'ÉPP, tel qu'ils sont intégrés dans le MIÉPP.

La perspective large de l'éducation aux droits humains et la démocratie (Magendzo, 1989; 1996; Molina, 1989) ne signifie pas seulement l'étude des lois, des déclarations et des conventions internationales, mais la mise en pratique d'un système complexe d'interactions d'égalité. Autrement dit, éduquer pour les droits humains signifie chercher à créer les conditions qui permettent un agir cohérent dans l'esprit des droits humains. «Éduquer aux droits humains et à la démocratie est, comme le dit Maturana (1995), une œuvre d'art qui se construit jour après jour, dans le quotidien, et dont les fondements ne sont pas uniquement rationnels» (p. 65).

L'éducation à la paix qu'intègre le MIÉPP (Fromm, 1980; Mayor, 1994) ne conçoit pas la paix uniquement comme l'absence de guerre, mais comme un projet de justice qui exige le respect des droits de la personne et des peuples. Cette conception de la paix n'est pas synonyme de passivité, de résignation ni d'absence de conflit. Éduquer à la paix signifie apprendre à remettre en question la réalité, à se remettre en question, à s'opposer aux injustices, à résoudre les conflits de façon non violente par le dialogue, la négociation et la coopération.

Pour ce qui est de l'éducation interculturelle, le MIÉPP intègre une perspective qui se définit en fonction du développement d'habiletés à vivre dans un espace commun, démocratique, pluraliste et multiethnique (Mc Andrew, 1996), plutôt qu'en fonction d'une conception étroite axée sur l'acquisition de connaissances et d'attitudes favorables à la diversité ou sur les problèmes des immigrants. Cette éducation pluraliste s'adresse à tous les élèves, qu'ils appartiennent à des groupes minoritaires ou à des groupes majoritaires (Ouellet, 1991); elle vise l'intégration et non l'assimilation d'un groupe par l'autre.

Le MIÉPP intègre la perspective globale de l'éducation relative à l'environnement définie comme une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation avec l'environnement (Sauvé, 1994) plutôt qu'une perspective étroite centrée uniquement sur la recherche de solutions aux problèmes environnementaux.

En ce qui a trait à l'éducation au développement, le MIÉPP intègre la perspective définie en fonction d'un développement intégral et harmonieux qui concerne à la fois l'épanouissement, dans le respect des droits, des personnes, des communautés et des peuples, et la protection de l'environnement, plutôt que la perspective étroite limitée au seul développement socioéconomique (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1988).

Dans le MIÉPP, l'éducation à la compréhension et à la solidarité locales et internationales privilégie, l'effort de compréhension critique de la situation mondiale et la recherche des solutions à caractère global et local, à court terme et à long terme, qui s'imposent tant au Nord qu'au Sud (Leboeuf, 1988). En définitive, elle fait appel à l'engagement de chacun de transformer la réalité, non dans un esprit de charité mais dans un souci de justice et de responsabilité quant au sort de l'humanité et de la planète (Fromm, 1976).

Ces thématiques complémentaires que cherche à intégrer l'ÉPP tendent essentiellement au même but par rapport au type de personnes à former et au projet de société à construire. Le MIÉPP énonce, dans les termes suivants, le but de l'ÉPP.

But de l'ÉPP et objectifs de formation

Notre modèle ne cherche pas à former des spécialistes dans chacune des thématiques de l'ÉPP, mais des professionnels capables de porter ce nouveau regard holistique sur les divers objets d'étude, et munis d'outils nécessaires pour cheminer avec leurs élèves vers le but et les objectifs visés.

Tel que nous la concevons, l'ÉPP a pour but de contribuer 1) au développement d'un être humain épanoui, sujet créateur de l'histoire, et 2) à la construction d'une société de paix basée sur la justice, sur le respect des droits des personnes et des peuples, sur la compréhension et la solidarité locales et internationales, de même que sur un

développement socioéconomique qui tienne compte de la qualité de vie des personnes, de l'égalité des peuples et de la protection de l'environnement.

Par conséquent, le défi du modèle est de créer les conditions pédagogiques – théoriques et pratiques – nécessaires à l'acquisition de divers savoirs: savoirs concernant la compréhension critique de soi, des rapports interpersonnels et de la réalité mondiale; savoir-être concernant l'appréciation de soi-même et de l'environnement, la reconnaissance d'autrui, le sens d'appartenance à l'humanité et l'appréciation de l'enrichissement personnel qui résulte de l'accès au patrimoine culturel de l'humanité; savoir-faire concernant l'engagement à l'égard de soi, d'autrui, de l'humanité et de l'environnement.

Ces objectifs et les valeurs qui les sous-tendent, telles que le respect, la justice, la liberté, l'altruisme et l'engagement solidaire, ne sont pas accessibles de façon absolue. Ce que Abdallah-Preteceille (1982) signale par rapport à la connaissance de la culture s'applique ici: «Aucune culture n'est transparente et ne peut être appréhendée totalement; on ne peut que tendre vers une compréhension, de plus en plus fine, mais toujours incomplète» (p. 168).

Dans l'optique des objectifs de formation du MIÉPP, l'important c'est le processus de mise en marche touchant l'apprentissage des savoirs, savoir-être et savoir-faire, qui forment déjà la base d'une transformation personnelle et sociale.

Postulats du modèle

Le MIÉPP repose sur trois postulats liés à la fois à la recherche d'une vision holistique de soi et du monde, et d'une cohérence entre les valeurs, le discours et l'action.

Premièrement, si l'on veut que les étudiantes et les étudiants acquièrent une vision d'ensemble de la situation mondiale et qu'ils comprennent l'interdépendance des enjeux sociaux et la nécessité de contrecarrer le dogmatisme du discours dominant, il est nécessaire de les inciter à faire les liens nécessaires. Autrement dit, s'ils ne sont pas invités à établir des liens entre les thématiques de l'ÉPP ni à faire des synthèses complexes, il est peu probable qu'ils apprendront à le faire d'eux-mêmes étant donné le contexte de fragmentation du savoir dans nos universités, le choix de médias de masse de plusieurs parmi eux, la culture de la manipulation à laquelle ils sont exposés et leur manque d'entraînement à la réflexion critique.

Deuxièmement, parmi les contenus à étudier, si l'on veut former des personnes capables de se transformer elles-mêmes et de contribuer à changer la société, il ne suffit pas de favoriser le développement des liens entre les phénomènes; il faut surtout favoriser la compréhension des mécanismes à la base du fonctionnement de la psyché, la compréhension de la nature des rapports interpersonnels et sociaux et des rapports

avec l'environnement. Il faut également tenir compte des conditions susceptibles de provoquer le changement au niveau intrapersonnel, interpersonnel, social et environnemental.

Troisièmement, vue que cette compréhension n'est pas seulement d'ordre cognitif et qu'elle relève aussi de l'affectivité, il importe d'adopter une démarche pédagogique qui tienne compte de ces deux dimensions. Si l'étude des contenus se fait uniquement à partir d'une compréhension cognitive, le risque est grand que, malgré tous les efforts consentis, la compréhension ne soit pas véritablement intégrée puisqu'elle pourrait constituer un savoir étranger à l'affectivité de la personne et à ses valeurs et motivations profondes, une connaissance détachée de son agir quotidien, de sa capacité de se remettre en question et de se décentrer par rapport à elle-même afin de s'ouvrir à autrui.

Il devient important de mettre en pratique une pédagogie qui tient compte des conditions favorables au changement.

Contenus du modèle

Étant donné l'étendue des contenus de l'ÉPP et la diversité des interprétations culturelles de ces sujets, le MIÉPP propose de faire une sélection de contenus qui, tout en tenant compte de la réalité internationale et locale ainsi que de la perspective historique qui permet de mieux les comprendre, seront significatifs pour les étudiantes et les étudiants parce qu'ils seront le reflet de leur vécu et de leur milieu de vie. Il va de soi que ce processus de compréhension s'étend sur toute la formation et sur toute la vie.

Classification des contenus – Afin de favoriser le développement d'une compréhension systémique des contenus (dans une démarche de réflexion et de recherche des liens entre les volets de l'ÉPP de même qu'une intégration des résultats de cette démarche), le MIÉPP propose que les contenus soient analysés en fonction de leurs facettes intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et environnementale en faisant ressortir les problèmes aussi bien que les richesses. Cette analyse peut favoriser l'identification et l'étude de liens entre les thématiques de l'ÉPP ainsi que leur intégration sur les plans affectif et cognitif.

Voici des exemples de contenus que nous avons classés pour étude selon les quatre dimensions mentionnées.

Contenus étudiés en relation avec la dimension intrapersonnelle:

- le fonctionnement de la psyché: la subjectivité de la perception et les filtres cognitifs et affectifs, les forces qui motivent le comportement, l'inconscient et les mécanismes de défense;

- la connaissance de soi, de ses racines, de son histoire;
- la complexité de l'être humain: les forces constructives et destructives de l'être;
- les valeurs sous-jacentes aux modes «être» et «avoir» de l'existence, les dangers de l'individualisme;
- les principaux problèmes à caractère intrapersonnel: aliénation, autodestruction (toxicomanie, suicide), sentiment d'impuissance, de solitude, passivité;
- les principales richesses de la société relative à la personne: développement d'une vision holistique de la personne, recherche du sens de la vie et de la qualité de vie, prise de conscience de la valeur de la méditation et de la relaxation;
- l'engagement personnel dans son propre épanouissement.

Dans l'analyse des contenus liés à la dimension intrapersonnelle, il importe d'établir des liens avec les dimensions interpersonnelle, sociale et environnementale. Par exemple, le fait que nous sommes ce que nous sommes par nos relations à autrui (Mead, 1962); les liens entre la connaissance de soi et la capacité de reconnaître l'autre ainsi que l'influence du regard d'autrui sur cette représentation de soi; l'analyse des valeurs culturelles et leur incidence sur la personne; la recherche des conditions sociales qui favorisent l'épanouissement de la personne; l'influence de l'action individuelle sur la qualité de vie sociale et environnementale; l'aliénation individuelle découlant de la manipulation de l'opinion publique par la propagande politique, la publicité.

Contenus étudiés en relation avec la dimension interpersonnelle:

- la nature des rapports interpersonnels et la complexité de la communication humaine;
- les principaux problèmes à caractère interpersonnel: violence, rapports de domination, sexisme, racisme, exclusion, violence faite aux enfants (violence physique, abus sexuel, négligence);
- les principales richesses relatives à la communication interpersonnelle: évolution des rapports entre les sexes et les ethnies vers plus d'égalité et d'appréciation;
- l'engagement personnel dans l'établissement des rapports de respect mutuel.

L'analyse de ces contenus retient les liens à établir avec les autres dimensions. Dans l'étude des rapports interpersonnels, on peut aborder des sujets tels le rôle de la subjectivité de la perception dans la communication, la nécessité de s'engager dans un processus de décentration par rapport à soi-même et à son groupe d'appartenance afin de s'ouvrir à autrui; les facteurs d'ordre intrapersonnel, interpersonnel et social susceptibles d'engendrer le racisme, le sexisme, l'exclusion et la violence entre individus.

Contenus étudiés en relation avec la dimension sociale:

- l'interdépendance planétaire et la mondialisation;
- le problème de l'assimilation et de l'acculturation des peuples minoritaires;
- les principaux problèmes sociaux de la modernité;
- les principales richesses sur le plan social: la diversité des cultures; la créativité humaine dans le domaine des arts, des sciences, de la technologie; l'organisation de la société civile dans la défense des droits, le progrès dans des domaines comme l'égalité des femmes, la renaissance des cultures autochtones, les déclarations et les conventions internationales des droits humains;
- l'engagement personnel dans le processus de construction d'une société plus juste et humaine.

L'analyse de ces contenus retient les liens à établir entre la dimension sociale et les autres dimensions. Il importe d'étudier le lien entre le changement de la personne et le changement social en déterminant les conditions de ce changement sur les plans intrapersonnel, interpersonnel et social, d'étudier également l'influence des facteurs psychologiques sur les phénomènes sociaux et vice-versa (une partie importante de la personnalité se détermine socialement (Ruda, 1980). On peut étudier ce qui nous unit comme êtres humains par-delà nos différences personnelles et culturelles et qui se répète dans le temps et dans les cultures: les questionnements existentiels sur la vie et la mort, l'au-delà, les religions et les arts.

Contenus étudiés en relation avec la dimension environnementale:

- le sentiment d'appartenance au milieu de vie;
- l'harmonie de la nature et la fragilité de la planète;
- les principaux problèmes environnementaux: destruction des espèces et des ressources naturelles, érosion des sols, pollution, déchets, sites d'enfouissement;
- les principales richesses en ce qui a trait à nos rapports avec l'environnement: la remise en question de la conception occidentale des rapports avec la nature; l'organisation de la société civile dans la défense de l'environnement; la prise de conscience des liens étroits entre le développement et l'environnement;
- l'engagement personnel dans la protection de l'environnement.

Aux liens examinés entre la dimension environnementale et les autres dimensions, il convient d'ajouter le rapport entre l'écologie naturelle et l'écologie humaine, entre la connaissance de soi et l'action écologique (Bertrand, Valois et Jutras, 1997), entre le développement durable, la justice et l'environnement et entre le mode «avoir» de l'existence, ses rapports avec la surconsommation et les conséquences pour l'environnement.

Pédagogie du modèle

L'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier en même temps qu'il est éduqué est aussi éducateur. Tous deux deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble (Paulo Freire, 1983, p. 62).

La pédagogie de notre modèle se nourrit d'une variété d'approches liées entre elles, dont principalement la pédagogie critique (Freire, 1983, 1996; Fromm, 1976; Giroux, 1990) et la pédagogie progressiste (Snyders, 1975). Ce n'est pas le lieu ici de faire l'analyse de ces pédagogies ni de témoigner de tous les jeux d'influence. Qu'il suffise de souligner que le MIÉPP cherche à créer une synthèse de ces apports, dont les deux principaux points en commun sont de postuler que le savoir se construit dans un dialogue intérieur ainsi qu'un dialogue avec autrui et celui de viser à «humaniser» la personne et la société. Comme le rappelle Freire (1983), l'être humain s'humanise dans la mesure où il est capable de comprendre le monde, de l'objectiver pour le transformer et pour se transformer.

Le MIÉPP invite la personne qui apprend et celle qui enseigne à cheminer ensemble, à travers le dialogue, vers l'atteinte des objectifs, qui sont l'affaire de toute une vie. Il s'agit d'une invitation à coconstruire le savoir avec la classe tout en évitant de parler «sur» un sujet donné pour apprendre à parler «avec» les étudiantes et les étudiants afin qu'ils ne soient pas des «répétiteurs» de la parole enseignée (*Ibid.*). Cette orientation suppose, chez la personne en charge de cet enseignement, la modestie d'accepter la nécessité de sa propre transformation, de reconnaître qu'elle ne détient pas toutes les connaissances ni toutes les solutions, et de partager le pouvoir qu'elle possède dans la sphère de la connaissance.

Le MIÉPP, tout en établissant la distinction entre le contenu théorique, qui constitue l'objet d'étude, et la pédagogie, qui est la science et l'art d'éduquer, soulève les liens étroits à établir entre les deux. L'analyse de Snyders (1975), qui montre que les thèmes dont se réclame l'Éducation Nouvelle ne possèdent pas en eux-mêmes ni de façon automatique une vertu de démocratie, s'applique aux contenus de l'ÉPP. À notre avis, ce n'est pas l'étude des contenus de l'ÉPP en soi qui permet d'atteindre les objectifs fixés, mais la démarche entreprise dans l'étude de ces contenus. Les sujets n'existent pas à l'extérieur de la personne comme s'ils étaient des objets; l'individu les construit et se les approprie dans une démarche intérieure tant cognitive qu'affective.

La pédagogie que privilégie le MIÉPP est composée de plusieurs pédagogies. Chacune d'elles forme une partie de la toile de fond de toutes les autres dans le processus circulaire mis en branle. Quelles sont les caractéristiques de cette pédagogie conçue comme une philosophie, une science et un art?

C'est une pédagogie active du développement intégral de la personne qui fait appel autant à l'intellect qu'à l'affectivité. C'est une pédagogie de l'analyse critique

du doute méthodique, du décodage. C'est une pédagogie par l'art qui stimule la pensée créative ainsi que l'émerveillement et la passion. C'est une pédagogie qui fait appel à l'interaction constante entre la théorie et la pratique, et à un regard holistique, inter-culturel, interdisciplinaire et éthique (éthique des moyens et non seulement des fins) sur les sujets étudiés. C'est une pédagogie de l'apprentissage de la décentration. Décentration personnelle (prise de conscience du rôle que joue l'émotion dans la pensée), décentration intellectuelle (prise de conscience de ses propres processus mentaux, analyse métacognitive), décentration culturelle (remise en question des valeurs de sa culture), décentration idéologique (prise de conscience de son propre schème de référence, recul par rapport à son propre paradigme, confrontation avec un regard extérieur) (Abdallah-Preteille, 1996). C'est une pédagogie, enfin, qui fait appel au sens de l'humour et à la tendresse pour l'être humain que nous sommes, tantôt grand, tantôt petit, selon l'expression de Reich (1972) qui lance ce défi: «Aie le courage de te regarder toi-même, de regarder le petit homme en toi» (p. 16).

Modalités d'insertion du modèle

Les objectifs et les contenus du MIÉPP s'intègrent dans l'enseignement théorique et pratique.

Enseignement théorique – Le MIÉPP propose une double démarche complémentaire d'intégration de l'ÉPP.

Premièrement, l'infusion d'objectifs dans des cours et dans la mission³ de la faculté. Ce processus (voir le texte d'introduction dans le présent numéro) destiné à imprégner le programme de l'esprit de l'ÉPP se fait en intégrant des objectifs (savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-devenir) dans les cours où il est pertinent de le faire et en évitant les dédoublements.

Deuxièmement, la création de cours spécialisés sur le sujet: un cours obligatoire de l'ÉPP; des cours, au choix, portant sur l'un ou l'autre des volets de l'ÉPP abordés dans une perspective large. Les étudiantes et les étudiants peuvent ainsi choisir d'approfondir l'un et l'autre des volets selon leurs intérêts.

Il faut indiquer ici qu'il existe au Canada français un débat sur cette question, dont l'une des tendances préconise seulement le processus d'infusion de l'ÉPP. Bien que nous reconnaissons le bien-fondé de cette conception qui cherche à intégrer le savoir, nous estimons nécessaire d'instaurer à l'université cette démarche complémentaire: infusion puis création de cours spécialisés dans l'une ou l'autre des «éducations» afin d'approfondir l'étude de thématiques fort complexes.

Dans ces cours, on peut favoriser un dialogue entre spécialistes afin de déterminer les liens qui permettent d'affiner la compréhension de chaque thématique et

d'en faire ressortir la vision d'ensemble. Quant au cours de l'ÉPP, nous le concevons comme le lieu de synthèse des diverses démarches visant l'intégration de l'ÉPP dans les programmes de formation et de mise en valeur des liens à développer entre les dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et environnementale.

Le MIÉPP postule la nécessité d'intégrer dans la formation théorique l'étude de recherches portant sur la mise en application de l'ÉPP dans divers contextes, dont celles que nous réalisons en collaboration avec les écoles de la région.

Enseignement pratique – Le MIÉPP propose une triple démarche complémentaire.

Premièrement, infusion de l'ÉPP dans les stages pratiques afin d'établir des liens entre la théorie et la pratique dans un processus dialectique permettant d'enrichir la pratique et la théorie, et d'assurer une plus grande cohérence entre celle-ci et l'action quotidienne.

Deuxièmement, classe laboratoire intégrée au cours «Éducation pour une perspective planétaire»: jeux de rôles, mises en situation, analyse de guides pédagogiques.

Troisièmement, travail de coopération avec la collectivité universitaire (à travers le Comité facultaire d'éducation planétaire) et des organismes non gouvernementaux (ONG) de la communauté œuvrant dans le domaine de l'une ou l'autre des «éducations» afin de nourrir la motivation à l'engagement solidaire.

Expérimentation du modèle dans le cadre du cours Éducation pour une perspective planétaire

Le véritable apprentissage s'acquiert en faisant un voyage intérieur à partir des entrailles jusqu'à la tête, et non dans le sens inverse (Eduardo Galeano, 1991, p. 130).

Dans cette deuxième partie du texte, nous présentons le cours «Éducation pour une perspective planétaire», dont nous illustrons le cheminement.

Cadre général

Créé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton en 1990 sous le nom «Éducation aux droits humains», le cours maintenant intitulé «Éducation pour une perspective planétaire» est offert comme cours à option à partir de la troisième année du baccalauréat au primaire et au secondaire; il est contingenté à vingt-cinq personnes afin de favoriser la mise en application de la pédagogie critique et participative préconisée.

— Contenus

Nous privilégions cinq types de liens à établir dans la construction du savoir.

Les liens entre les dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et environnementale – Les contenus sont classés selon cette catégorisation et sont étudiés en mettant l'accent sur les liens qui vont de l'intrapersonnel à l'interpersonnel, au social et à l'environnemental, et sur les facteurs qui expliquent l'origine des phénomènes étudiés.

L'interdépendance des problématiques mondiales – Les problématiques sont analysées en faisant apparaître leur interdépendance (des causes et des effets) et en établissant des liens entre la réalité d'ici et d'ailleurs, ce qui favorise la décentration par rapport à sa réalité et la remise en question de stéréotypes. Cette étude aborde les problèmes comme les ressources, dont celles de l'organisation de la société civile face à ces problèmes, ce qui permet de donner espoir que les choses peuvent changer.

Les liens historiques – Dans la mesure du possible, les sujets sont analysés en faisant des liens entre diverses périodes de l'histoire, ce qui permet de questionner le passé et de relativiser le présent. L'étude est abordée en «relisant» l'histoire officielle telle qu'elle nous a été rapportée, ce qui favorise la prise de conscience des valeurs et des intérêts sous-jacents à la prétendue «objectivité» de l'histoire, et en faisant des liens avec la manière dont la réalité actuelle est rapportée par les médias, ce qui favorise le questionnement du discours dominant.

Les liens entre les dimensions spirituelle, physique, affective, intellectuelle et sociale de la personne – Les contenus sont étudiés au regard de l'intégralité de la personne et de l'importance de la prise en compte des liens à établir entre ces dimensions et les diverses formes de pensée.

Les liens interdisciplinaires – Les contenus sont étudiés dans un esprit interdisciplinaire qui tient compte des liens entre les perspectives sociologique, philosophique, psychopédagogique et épistémologique.

— Processus

Ce processus de création des liens ne s'élabore pas de façon linéaire; il se tisse plutôt comme une «toile d'araignée», pour emprunter l'expression de Pike et Selby (1988). Chaque mouvement d'une partie de la toile produit un effet sur l'ensemble.

Très exigeante, cette démarche comporte ses limites et ses risques, dont celui des effets pervers (Mc Andrew, 1993). Il peut arriver, par exemple que, au lieu de favoriser le développement d'une vision globale et critique des sujets étudiés, cette

perspective englobante se borne à donner l'illusion de la compréhension, banalisant ainsi la portée des sujets. Le défi est alors de chercher à éviter qu'une telle situation ne se produise. Une des démarches privilégiées est d'analyser avec la classe les risques d'effets pervers et de chercher des moyens de les éviter.

Un autre défi est d'éviter les analyses ethnocentriques et le dogmatisme dans la transmission des idéaux de l'ÉPP et dans l'énoncé des analyses. Il va de soi que, sur ce plan, l'exigence du cours n'est pas celle d'adopter le paradigme de l'ÉPP, mais de le comprendre, d'être capable de le critiquer et de critiquer le paradigme dominant.

Bien que les contenus soient structurés d'avance, la démarche pédagogique se construit dans le dialogue avec les étudiantes et les étudiants. Une remarque s'impose. La valorisation du processus ne signifie pas que tout soit pédagogie. Il s'agit d'une démarche dialectique d'interaction entre le contenu et la pédagogie qui permet de favoriser l'appropriation du savoir à partir des représentations des étudiantes et des étudiants, et de leurs connaissances du sujet étudié.

À cette fin, nous explorons actuellement une stratégie qui favorise la distinction à faire entre une opinion et une analyse objective. L'étude de certains contenus s'amorce par un échange d'opinions des étudiantes et des étudiants, et de leurs connaissances sur le sujet. Les représentations évoquées deviennent ainsi des «générateurs» de réflexion qui permettent de s'approprier le savoir. Tout en favorisant le respect des diverses opinions de la classe, le cours invite à réfléchir sur le fait que toutes les opinions ne se valent pas et sur la nécessité de distinguer entre le respect qui revient à chaque personne (car tout individu jouit de la liberté de pensée) et le respect de toutes les idées exprimées. Ainsi, il y a des idées auxquelles un individu peut s'opposer parce qu'elles renferment, par exemple, des préjugés ou manifestent du mépris.

Dans un deuxième temps, on procède à une analyse critique du sujet à partir de textes théoriques et, au besoin, de l'état de la recherche dans la matière. Le défi dans ce processus de construction du savoir est de valoriser les opinions et les représentations de la classe pour amorcer l'étude de la matière sans se contenter de ce niveau de connaissances.

Les techniques d'enseignement les plus courantes puisent aux sources les plus diverses: remue-ménages, échange d'opinions, débats en plénière, questionnement socratique (questionner de façon ouverte et divergente), empathie intellectuelle ou écoute active (se mettre à la place de l'autre de façon à raisonner à partir de l'autre point de vue), remise en question, analyse de situations vécues, analyse réflexive, analyse du discours, «relecture» de l'histoire, clarification de valeurs, techniques de résolution de problèmes, études de cas, présentation et analyse d'œuvres d'arts comme déclencheurs de réflexion et d'inspiration, activités de coopération.

Une place est accordée à l'enseignement magistral afin d'assurer la rigueur de l'analyse théorique concernant chacun des sujets abordés. L'un des moyens concrets que nous avons développés pour faciliter l'apprentissage de la décentration de soi et l'ouverture au pluralisme intellectuel consiste en une image illustrant cinq fenêtres ouvertes sur un objet d'étude. À l'aide de ce graphique, nous analysons les sujets à partir de plusieurs regards: l'opinion de la classe, la perspective de l'activité pédagogique et les textes à analyser.

Tout au long du cours, nous faisons appel, au besoin, à des chroniques «humoristiques» du pays (de Pierre Foglia principalement, 1997) qui permettent d'ouvrir des espaces de réflexion, de remise en question de notre société et de nous-mêmes par le rire, l'ironie, la caricature ou même la tendresse. Dans la ligne de l'humour critique, nous faisons appel également à des caricatures et à des histoires en bandes dessinées, comme la bande dessinée «Mafalda» (Quino).

Ce n'est pas une seule stratégie ou un contenu en particulier qui peut réussir à «toucher» toutes les personnes ni à les inciter à cheminer. C'est plutôt l'ensemble des contenus étudiés et des stratégies mises en pratique tout au long de l'activité pédagogique, unis à la conviction ou à l'engagement personnel faisant vibrer l'enseignement, qui permet de créer le climat nécessaire au cheminement vers l'atteinte d'objectifs aussi ambitieux.

Illustration du cheminement du cours

Voici une illustration des activités et des stratégies utilisées tout au long du semestre et de la manière dont se tissent les liens dans le passage d'une dimension à une autre, du général au particulier. Lors du rappel préliminaire au cours antérieur, nous procédons à une analyse linéaire des contenus afin de faire apparaître à l'esprit un principe directeur auquel peuvent renvoyer les diverses analyses.

Nous postulons que, du point de vue pédagogique, ce ne sont ni les principes ni les valeurs qui sont remis en cause dans les problèmes d'ordre intrapersonnel et interpersonnel qui nous préoccupent ici (tout le monde est pour la vertu), mais les diverses capacités personnelles: celles qui permettent de comprendre les véritables mécanismes opératoires de la psyché, la capacité de développer une vision globale de soi et de ses rapports avec autrui, la capacité de se décentrer sur le plan de la personne et sur celui de la culture, et enfin d'agir dans le quotidien de façon «cohérente» avec ses principes et ses valeurs («Je ne suis pas raciste ou sexiste, mais»).

En faisant appel à l'engagement de chacun, nous cherchons à favoriser le sens de l'émerveillement esthétique. À cette fin, nous demandons aux étudiantes et aux étudiants de présenter, individuellement ou en équipe, des poèmes, des photos, des reproductions d'œuvres d'art qui les inspirent ainsi que des extraits musicaux qui égaieront les activités d'équipe.

Introduction: l'utopie de l'ÉPP

Afin d'introduire l'analyse du concept de l'utopie de l'ÉPP, nous amorçons l'étude à partir de l'observation du tableau «L'anniversaire de Chagall» et de la discussion sur le sens à donner au commentaire du peintre sur son œuvre: «Mes personnages volent à la recherche de l'idéal», nous faisons des parallèles avec nos propres idéaux et avec nos valeurs profondes, pour analyser ensuite l'utopie de l'ÉPP. Nous discutons également de la nécessité humaine de l'espérance (Orrego et Rojas, 1988).

L'analyse se poursuit à l'aide de l'évocation d'un poète, en l'occurrence, de Galeano (1993) sur le sens de l'utopie:

L'utopie est à l'horizon - Je m'en approche de deux pas, elle s'éloigne de deux pas.
Je fais dix pas de plus, et l'horizon s'éloigne de dix pas. Peu importe combien de
temps je marche, je ne m'y rendrai jamais.

Alors, à quoi peut-elle bien servir, l'utopie? Eh bien, elle sert à cela: à marcher
(p. 310, traduction libre).

Afin d'illustrer la variété de chemins qui mènent à l'idéal, nous discutons, entre autres, du rôle des artistes notamment des artistes francophones du Canada qui luttent pour la sauvegarde de leur langue et de leur culture: «Le poète qui dérange remplit bien son rôle», nous dit Félix Leclerc (1989, p. 137).

Un débat suit sur la nécessité de dérange dans la lutte pour la justice, idéal poursuivi par l'ÉPP. Un regard historique est porté afin de faire ressortir les luttes pour la justice menées à travers les temps et le courage moral qui, selon Arendt (1972), a toujours existé.

Première partie: la personne et les rapports interpersonnels

Dans cette partie, nous étudions les contenus intrapersonnels et interpersonnels tout en les rapprochant des deux autres dimensions. Pour approfondir, nous faisons des rapprochements avec les contenus des cours de Techniques d'animation et de communication et avec ceux de quelques cours liés à la formation générale.

Quant à la pédagogie, elle est, sur le plan intrapersonnel, une pédagogie expérientielle qui s'articule autour de l'ici et maintenant, une pédagogie de la connaissance de soi, de ses processus mentaux (métacognition), de ses biais: subjectivité de la perception, mécanismes de défense, égocentrisme, ethnocentrisme, aliénations; elle est également une pédagogie de la prise de conscience de l'importance de la gestion de l'agressivité, de la cupidité, de l'égoïsme, de la jalousie et du stress, et une pédagogie du dialogue intérieur entre son moi et le nouveau moi interpellé par l'ÉPP.

Sur le plan des rapports interpersonnels, la pédagogie est axée sur l'apprentissage de l'altérité, de la rencontre avec l'autre en tant qu'«autre» légitime dans un processus dialectique où le respect de soi passe par le respect et la reconnaissance d'autrui et vice-versa; elle est aussi une pédagogie du dialogue comme expression du respect d'autrui, pédagogie de l'apprentissage de la coopération, de l'empathie et de la résolution pacifique des conflits; enfin, elle est une pédagogie de la prise de conscience des mécanismes de socialisation, des effets de l'obéissance aveugle et de la remise en cause des rapports hiérarchiques de domination/soumission.

— Illustration de l'étude de la subjectivité humaine et du phénomène de la discrimination dans le cadre des rapports interpersonnels

Nous abordons dans cette première partie l'étude de la subjectivité de la perception et de la discrimination, tout particulièrement du sexisme et du racisme. Nous postulons que la prise de conscience de la subjectivité humaine est fondamentale dans le processus menant à la connaissance de soi, d'autrui et du monde. Pour ce qui est de la discrimination, nous l'envisageons en tant que un produit de la société patriarcale centrée sur des rapports de domination et de compétition (Ferrer et LeBlanc-Rainville, 1991). Nous étudions le sexisme comme attitude défavorable tant pour les hommes que pour les femmes, ainsi que le montrent les études que passe en revue Marlene Mackie (1983) et le racisme comme phénomène lié aux intérêts des groupes dominants qui va au-delà des attitudes individuelles et des différences culturelles (Jacob, 1991).

Analyse de situations vécues: les commérages – Afin d'amorcer l'étude de la subjectivité de la perception et celle de la discrimination à partir du vécu, nous proposons une analyse du phénomène du «commérage». Nous postulons que la prise de conscience de la portée d'un tel comportement aussi généralisé dans notre culture peut favoriser l'ouverture (cognitive et affective) à la remise en question de nos rapports à autrui et, tout particulièrement, de notre tendance à juger l'autre en fonction de notre seul schème de référence. Dans un premier temps, l'exercice consiste à déterminer la nature des commérages entendus à la Faculté et dans les écoles où se font les stages pratiques (il va de soi que le respect de l'anonymat s'impose) et à réfléchir sur l'ampleur du phénomène. Dans un deuxième temps, il s'agit de déterminer les facteurs qui peuvent susciter cette tendance. Les raisons qu'on se donne pour justifier une telle habitude ainsi que les effets possibles du commérage sur soi-même et sur autrui, et sur les élèves dans le cas de l'école, font ensuite l'objet de discussions.

Nous examinons également les facteurs qui peuvent expliquer le phénomène contraire, c'est-à-dire l'attitude des personnes qui n'ont pas la tendance à agir de la sorte et qui résistent à la pression du groupe qui les invite à participer au commérage. L'exercice fait appel tant à la rigueur de l'analyse qu'à la capacité de rire de ses propres contradictions, question de dédramatiser le débat afin de faciliter le processus de remise en question de son agir.

Remise en question de nos rapports: le sexisme et le racisme – Nous initiions l'étude par une remise en question personnelle; il s'agit de faire un profil du type de rapports qu'on a tendance à établir avec autrui, puis d'analyser les facteurs qui permettent d'expliquer l'acquisition de stéréotypes et de préjugés. Autrement dit, l'accent n'est pas mis sur les caractéristiques d'autrui qui entraînent la discrimination, mais sur la compréhension, dans la mesure où cela est possible, des facteurs à l'origine des préjugés chez la personne qui discrimine. En faisant appel aux connaissances de la classe, nous esquissons également un tableau sommaire des préjugés les plus répandus dans la province. Un débat suit sur les facteurs susceptibles d'engendrer un tel état des choses.

Toujours dans un esprit dialectique, nous discutons des facteurs qui nous empêchent de contrer cet état de choses, de développer des attitudes d'empathie et de respect. L'accent est mis pour faire ressortir les gestes de reconnaissance d'autrui et de solidarité qui caractérisent nombre de nos rapports.

Pour ce qui est des facteurs sociaux qui entrent en ligne de compte dans les problématiques du sexisme et du racisme, nous en abordons l'analyse en faisant un retour historique de la culture occidentale en cette matière.

Analyse historique: relecture de l'histoire – Une activité qui permet d'élargir l'analyse du sexisme sur le plan social est la critique de l'histoire officielle, qui passe sous silence, entre autres, le rôle joué par les femmes dans l'histoire. Cette année, l'analyse s'est amorcée par une citation de Palma (1992), anthropologue nicaraguayenne qui confie: «Quand j'ai découvert les écrits d'Olympe de Gouges et constaté qu'au XVII^e siècle, elle avait déjà écrit ce que je sentais, je me suis demandé pourquoi je n'avais pas été informée de toute cette richesse culturelle» (p. 12). Le cours fait des liens avec l'histoire d'autres femmes et d'autres groupes ignorés par l'histoire officielle.

Analyse du discours et du «curriculum» caché – Afin de développer la prise de conscience de la subjectivité de la perception et de la difficulté de se décentrer de son cadre de référence, nous faisons l'analyse critique du discours d'une série de films portant sur les droits humains au Canada et dans le monde. L'exercice consiste à faire apparaître ce qui est sous-jacent au discours des films: regard ethnocentrique, préjugés, différence dans les paramètres d'analyse des droits humains au Canada et dans les pays pauvres. (Il va de soi qu'il s'agit d'une situation qui échappe à l'intention des auteurs des films.) Après une première lecture des films et un échange d'opinions en plénière, on procède, à l'aide d'une grille d'analyse fournie par le cours, à un deuxième niveau de lecture, en cherchant à déterminer si le film nourrit des préjugés.

Chaque année, nous avons observé que, au premier niveau de lecture, la compréhension du message explicite du film retient toute l'attention. Au deuxième niveau, la grille d'analyse utilisée permet d'identifier plusieurs stéréotypes sous-jacents. De l'avis unanime, cette activité permet à chacun de prendre conscience de son manque d'esprit critique par rapport aux informations provenant de sources prestigieuses ainsi que de la difficulté à se distancer d'un discours qui est essentiellement le nôtre.

Nous établissons un lien avec la manière dont plusieurs touristes regardent le monde et avec les préjugés qui risquent d'être renforcés dans ce type de circonstances qui ne favorisent pas nécessairement la décentration de sa propre culture ni l'ouverture à autrui.

Finalement, nous évoquons des liens possibles avec le phénomène de la publicité qui, selon Mattelart et Palmer (1992), est devenue une nouvelle religion dictant sa loi à la planète. Nous amorçons l'analyse en citant ces auteurs qui montrent comment la publicité envahit la vie quotidienne et «mine de rien, elle dicte la norme, détermine la loi; partout, elle s'établit de la sorte comme religion totale de ce nouvel âge du libéralisme» (p. 81).

Deuxième partie: la réalité sociale et environnementale

Dans cette partie du cours, nous étudions les contenus d'ordre social et environnemental tout en faisant des liens avec les deux autres dimensions. Dans un premier temps, la réalité des pays développés est abordée dont celle du Canada et, tout particulièrement, celle de la région. Il va de soi qu'il s'agit d'une vue d'ensemble sur les principaux enjeux. Afin d'en approfondir l'étude, nous établissons les liens avec les contenus d'autres cours liés à la formation générale et aux activités de didactique.

Quant à la pédagogie, elle est une pédagogie de l'ouverture au monde et de l'engagement solidaire; elle est aussi une pédagogie du contact avec le patrimoine culturel et artistique de l'humanité et de l'émerveillement devant la nature, une pédagogie de la remise en question de la société ainsi que de l'appréciation du progrès social. Elle est une pédagogie de la démythification de l'objectivité de la science (vue comme une construction humaine avec tout ce que cela comporte de subjectivité, de luttes de pouvoir et de conflits d'intérêts); enfin, elle est une pédagogie de l'apprentissage de la décentration de sa culture à travers, par exemple, la «relecture» de l'histoire officielle qui, en tant que reconstruction du passé, valorise la guerre et les héros militaires au détriment de la solidarité qui existe entre les individus et les groupes, qui fait le silence sur l'exploitation des femmes et de nombreux peuples et qui porte souvent un regard ethnocentrique dans l'analyse des faits historiques qu'elle sélectionne.

— Illustration de l'étude de la réalité des pays industrialisés et des pays en voie de développement

Nous abordons en premier lieu l'étude de la réalité de la région, puis celle du Canada et d'autres pays industrialisés pour finir avec un portrait d'ensemble de la réalité de quelques pays en voie de développement.

La réalité du Nouveau-Brunswick – À partir du vécu des étudiantes et des étudiants, nous analysons les principaux problèmes sociaux et environnementaux actuels ainsi que les principales richesses humaines du milieu, notamment la ténacité du peuple acadien envers le maintien de sa culture et de sa langue, ainsi que les revendications ancestrales des autochtones.

Étant donné les risques d'assimilation et d'acculturation qui menacent la population acadienne, l'accent est mis sur l'importance de l'éducation dans la promotion de la vitalité de la langue. Nous invitons les étudiantes et les étudiants à analyser la portée de recherches (Allard, 1994; Allard et Landry, 1987, 1994; Landry et Allard, 1991, 1993) qui montrent comment l'environnement social (sur les plans démographique, politique, culturel et économique) dans lequel se trouve la minorité acadienne contribue à la création, sur le plan interpersonnel, de réseaux sociaux qui forment la matrice des processus conduisant au développement, sur le plan intrapersonnel, de compétences langagières, de croyances envers les langues et de l'identité ethnolinguistique.

La discussion s'engage dans diverses orientations: le rôle de l'éducation dans le développement, en milieu francophone minoritaire, de compétences langagières fortes en français et de croyances reflétant la valorisation du français, la capacité d'atteindre ses objectifs personnels et professionnels en utilisant cette langue, le désir d'intégrer la communauté francophone, l'appartenance à celle-ci et une forte identité francophone, tout en favorisant le développement des compétences en anglais et des attitudes de respect pour la communauté anglophone. Des liens se font avec la situation des autochtones de la région.

Le cours s'attarde sur les conditions nécessaires au changement des rapports entre groupes majoritaires (ou dominants) et groupes minoritaires (ou dominés) à la lumière des recherches de Tajfel (1974) et Turner et Brown (1978) qui montrent que la présence simultanée de deux conditions serait plus susceptible de provoquer ces changements : il s'agit de la perception relativement généralisée chez le groupe minoritaire que le statut des groupes majoritaire et minoritaire est illégitime et instable.

L'une des activités proposées pour amorcer cette étude est l'analyse du film «L'Acadie, l'Acadie», qui traite de l'occupation de l'Université de Moncton par un groupe d'étudiants et d'étudiantes en 1968 ainsi que des rapports de domination entre francophones et anglophones à cette époque. Ce film, fortement émotif, est source de débats animés sur la nécessité de s'affirmer en tant que francophones tout en établissant un dialogue entre les deux communautés, sur l'affirmation de soi qui ne tombe pas dans la diabolisation d'autrui, sur l'engagement solidaire dans l'histoire de l'Acadie et ses répercussions actuelles, et sur la nécessité d'un engagement personnel et collectif dans la lutte pour conserver les droits linguistiques acquis de longue lutte.

Un survol de l'histoire de la province à la lumière des problèmes étudiés permet de prendre conscience de l'évolution de la situation et des forces de changement qui en ont permis l'évolution.

La vitalité culturelle de la communauté acadienne est bien mise en évidence. Afin de favoriser le contact avec le patrimoine culturel, nous ouvrons une fenêtre sur les activités culturelles locales pour amener les étudiantes et les étudiants à prendre une part active à ces événements. On insiste pour favoriser le contact avec le patrimoine culturel des autochtones.

La situation dans le reste du Canada et dans d'autres pays industrialisé – À partir de l'œuvre de Taylor (1992) *Grandeur et misères de la modernité*, nous étudions certaines problématiques de la société contemporaine en dégagant une perspective historique pour bien comprendre l'évolution des phénomènes étudiés. Nous amorçons les débats à l'aide de citations célèbres⁴. Il s'agit, certes, d'une vue d'ensemble.

Pour ce qui est des richesses, nous commençons par un survol de l'évolution de la démocratie en Occident, de ses forces et de ses limites, en soulignant la grande variété de liens de solidarité qui se tissent pour la construire. Tout en soulignant l'importance du processus de démocratisation du monde moderne, nous invitons à faire une analyse critique de failles de ce processus telles qu'une certaine incohérence entre le discours démocratique et la pratique: manipulation de l'opinion publique, démagogie, démocratie formelle et manque de pluralisme.

Quant aux problèmes, nous privilégions l'étude de l'inégalité à l'intérieur des pays riches (Chomsky, 1996), de l'aliénation qui accompagne le progrès ainsi que du taux de chômage créé par l'économie de marché. Il va de soi qu'il s'agit d'une prise de conscience de l'ensemble de la problématique et non pas d'une analyse en profondeur. L'important, d'après nous, est que le corps enseignant soit sensibilisé à cet état de choses et conscient de la nécessité de mieux se renseigner. Dans ce même esprit, nous privilégions l'étude de deux cas particuliers de notre continent: le génocide des peuples amérindiens depuis la «découverte» de l'Amérique et l'exploitation des Noirs depuis l'esclavage en Amérique, en faisant des liens avec les origines et l'évolution du capitalisme.

Nous soulignons le rôle qu'ont joué des personnes et des groupes dans la défense des droits de ces deux peuples, notamment le rôle des dirigeants indigènes et des dirigeants Noirs du continent. Un parallèle est fait avec les dirigeants africains Nelson Mandela et Desmond Tutu ainsi qu'avec Gandhi. Nous soulignons également le rôle joué par des Blancs qui se sont opposés à cet état de choses, par exemple l'Espagnol Bartolomé de las Casas (dans Beuchot, 1994), qui a assumé la défense des Amérindiens à une époque où nombreux étaient ceux qui ne considéraient pas les autochtones comme des êtres humains à part entière et qui trouvaient qu'il était justifié de les utiliser comme esclaves.

La situation d'exploitation des pays en voie de développement – Nous étudions ici les contenus d'ordre social et environnemental qui se rapportent à quelques aspects de la réalité des pays en voie de développement. Est mise en relation la grande diversité des réalités en faisant ressortir les limites et difficultés de l'étiquette: pays «sous-développés ou en voie de développement». Les problèmes sont analysés dans l'optique du maldéveloppement du Nord et du Sud: rapports d'inégalité entre le Nord et le Sud, à l'intérieur de chaque pays. Nous établissons aussi les liens d'autres activités pédagogiques liées à la formation générale ou à la didactique.

L'étude commence par un échange sur l'action de la société civile et les réseaux de solidarité qui s'organisent dans les pays en voie de développement; cela fait réfléchir aux problèmes et donne des outils pour chercher à transformer la réalité. Nous discutons du rôle de l'éducation dans ce contexte à partir de l'affirmation de la leader bolivienne Domitila Chungara (1981):

À l'école, ils nous apprennent à chanter l'hymne national, à défiler, mais ils ne nous montrent jamais les raisons de notre pauvreté, de notre misère (p. 152).

Nous soulignons un cas de solidarité Sud-Nord illustré par l'expérience de quelques organisations populaires de Montréal qui sont allées au début des années quatre-vingt-dix observer des groupes populaires en Amérique du Sud pour se renseigner sur leur organisation collective. Ces faits permettent de remettre en cause le stéréotype voulant que les pays du Sud attendent passivement que le Nord les aide.

On porte aussi un regard sur le «cercle de la violence systémique» dans de nombreux pays en voie de développement: misère-luttes de revendications-répression (Chomsky, 1989; 1994). Nous illustrons l'analyse par l'affirmation d'Eduardo Galeano (1988): «La démocratie et la justice sociale ont été divorcées par le système. Celui qui prétend les marier déclenche la tempête» (p. 28).

Nous proposons des activités servant à distinguer les facteurs psychologiques des facteurs sociologiques dans l'analyse des phénomènes sociaux. Par exemple, dans l'optique du fascisme, nous analysons l'affirmation de Fromm (1968): «Les facteurs psychologiques n'ont pas été la cause du nazisme, mais la base humaine sans laquelle le fascisme n'aurait pas pu se développer» (p. 259).

Afin d'illustrer le concept du «maldéveloppement» du Nord et du Sud, nous étudions le problème de l'environnement et ses liens avec le développement, tant au Nord qu'au Sud, en faisant ressortir la nécessité d'un changement radical de style de vie si nous voulons protéger l'environnement et assurer un développement juste et viable pour tous les peuples.

Le cours met l'accent sur l'étude des réseaux de solidarité internationale et locale. Pour ouvrir le débat sur la conception de solidarité internationale privilégiée, nous discutons de la déclaration du commandant Marcos rapportée par Galeano (1995).

Je suis zapatiste au Mexique mais aussi gay à San Francisco, noir en Afrique du Sud, musulman en Europe, chicano aux États-Unis, palestinien en Israël, juif en Allemagne, pacifiste en Bosnie, femme seule dans n'importe quel métro à 10 heures du soir, ouvrier en chômage dans n'importe quelle ville (p. 68).

Synthèse finale – Éthique et éducation

Dans cette dernière partie, nous faisons une synthèse de la démarche vécue tout au long du trimestre en la situant par rapport au rôle de l'éducation dans ce domaine du préscolaire à l'université (Ferrer, 1993; Ferrer et Gamble, 1990a; Ferrer, Gamble et Leblanc-Rainville, 1990; Ferrer, Gamble et Didier, 1994): défis et difficultés.

Une pensée inspiratrice, par exemple celle de Éco (1993), sert d'amorce à cette partie: «Il faut agir sur les jeunes, très tôt, à partir de trois ou quatre ans, ne serait-ce que pour leur enseigner qu'il existe des langues diverses, pour leur faire comprendre cette idée même de la diversité» (p. 4).

Puis nous discutons de notre responsabilité éthique et du rôle de l'éducation devant les défis de l'heure en faisant une synthèse de l'ensemble des contenus étudiés. L'analyse porte sur le rôle de conscientisation que l'école devrait jouer et qui permettrait aux jeunes de connaître objectivement les menaces de la culture dominante (Landry, 1993). Le tout se termine par un échange sur les forces de changement que la classe a évoquées pendant le semestre.

Afin de favoriser le resserrement du lien entre la théorie et la pratique, et entre la formation universitaire et le milieu scolaire, nous faisons l'analyse critique de l'école et de la nécessité de la transformer. Dans cette optique, nous discutons de quelques expériences alternatives qui ont été mises en application et qui sont porteuses d'espoir (Caouette, 1992). Nous analysons aussi la richesse du matériel pédagogique produit au pays dans le domaine de l'un ou l'autre des volets de l'ÉPP; alors, nous insistons davantage sur les documents que nous avons préparés pour le système éducatif de la région (Leblanc-Rainville et Ferrer, 1984; Ferrer, Gamble, Leblanc-Rainville, à paraître).

Évaluation du cheminement parcouru et recherche en cours

Pendant les trois premières années, nous avons évalué le processus entamé, à l'aide des démarches suivantes: échanges en classe, évaluation anonyme du cours.

Un des aspects fondamentaux et incontournables du processus d'évaluation du cours est, certes, l'évaluation anonyme faite par la classe. Les étudiantes et les étudiants indiquent à l'unanimité qu'en dépit de ses limites et de ses difficultés, la formation reçue est fondamentale dans leur processus de développement personnel et professionnel. Ils suggèrent même que le cours soit obligatoire pour tous les programmes de la Faculté.

Une étude sommaire des opinions recueillies nous a déjà permis d'ajuster la méthodologie mise en pratique et de déterminer les liens pertinents à établir entre les contenus.

Il nous paraît essentiel, à ce stade-ci de notre expérimentation, de faire une analyse de contenu plus formelle de ces évaluations. C'est pourquoi nous procéderons, entre autres, à une triangulation méthodologique: rédaction d'un carnet de route hebdomadaire, entretiens individuels d'approfondissement et examen de synthèse. L'analyse de contenu devrait nous permettre de mieux évaluer la pertinence du processus entamé à partir des significations accordées aux processus vécus en classe.

En guise de conclusion

Le MIÉPP invite au cheminement vers l'idéal de l'ÉPP. Cet appel découle de la croyance qui veut que les êtres humains possèdent la capacité de se transformer et de transformer le monde par le canal de l'action individuelle et collective.

L'éducation est appelée à jouer un rôle essentiel dans la construction d'un monde meilleur. Bien qu'elle soit une expression du système en place, on ne peut nier qu'elle possède une certaine marge de liberté qui lui permet de participer, par sa nature, au mouvement du renouveau qui vise à humaniser la société. En revanche, si elle reste indifférente devant l'actualité des problèmes, elle contribue en quelque sorte à maintenir la société de domination.

Ce cheminement n'est pas simple.

Sur le plan social, puisque les objectifs poursuivis constituent une transformation radicale du système, on peut s'attendre à ce que le pouvoir établi cherche à empêcher que de tels changements se réalisent en profondeur.

Du point de vue pédagogique, toute éducation est assujettie à des limites. Une approche englobante comme celle de l'ÉPP l'est encore davantage. Parmi les difficultés et les limites associées à la mise en application de cette approche, mentionnons la présence d'effets pervers non voulus et non conscients, la complexité des concepts de l'ÉPP, laquelle explique plusieurs difficultés pédagogiques telles la polysémie. Par exemple, la tolérance peut être prise comme une assimilation ou, au contraire, comme un enrichissement au contact d'autrui. On peut postuler la nécessité de combattre l'ethnocentrisme plutôt que de comprendre que le problème n'est pas d'être centré sur soi et sur sa culture, mais d'imposer «sa» perspective comme seule perspective, de confondre le centre de l'univers avec son centre.

Mentionnons également la simplification des analyses et la banalisation de certains sujets, dont la réduction du sexisme ou du racisme à une forme d'exclusion parmi

d'autres, le risque de faire du psychologisme dans l'analyse des problèmes sociaux et de croire qu'il suffit de travailler sur la personne pour régler les problèmes sociaux de nature économique et politique, et le risque de la formation d'attitudes qui conduisent soit à la simple formulation de vœux pieux, soit à la formation d'attitudes «militantes» dogmatiques ou moralisatrices.

Il est légitime également de se demander s'il est possible d'atteindre des objectifs aussi ambitieux dans le contexte de notre société qui valorise la compétition et le matérialisme.

Ces limites et ces difficultés ne doivent pas, selon nous, entraver la mise en application de l'ÉPP à l'école et à l'université, bien au contraire. Ils doivent constituer un objet d'étude et un défi à relever collectivement.

Dans notre cas, les évaluations faites par les étudiants et les étudiantes montrent qu'il est important de poursuivre cette démarche qui leur permet de «grandir» comme une personne.

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

Notes

1. Ce modèle a été conçu par Catalina Ferrer en collaboration avec Joan Gamble et avec la contribution de Réal Allard et de Simone LeBlanc-Rainville.
2. Il faut préciser que l'objectif est de trouver un mot qui exprime la quête intégratrice de l'ÉPP. Le concept de «planétaire» (ou mondial) est utilisé pour le moment mais, bien entendu, comme toute étiquette, il comporte des limites en véhiculant, par exemple, l'idée que tout doit être ramené à la dimension planétaire sans tenir compte des spécificités de chacune des «éducations» ou volets de l'ÉPP.
3. Dans le cadre de la restructuration de ses programmes, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton vient, dans les termes suivants, d'intégrer dans sa Mission le but poursuivi par l'ÉPP: «Par ses activités de formation, de recherche, de développement et de service à la collectivité, la Faculté a la mission de contribuer [. . .] à la défense et à la promotion de la langue française, à l'excellence des interventions éducatives, à l'approfondissement des connaissances en éducation et à la réalisation d'un projet de société visant un monde de paix, de justice et de solidarité» (p. 5).
4. À ce sujet, nous avons préparé un recueil de citations de poèmes, de chansons provenant de divers milieux culturels et reflétant les différentes époques de l'histoire (Vergara et Ferrer, 1996). Les étudiantes et les étudiants doivent choisir une citation par semaine et en faire le commentaire dans le carnet de route. Les évaluations reçues sont très positives: la lecture du recueil leur permet, entre autres, d'élargir leur culture générale et d'affiner leur sensibilité.

Abstract – This article describes a model of global education founded on the need for pedagogical training. This model is the frame for training individuals who are motivated to facilitate change and who are sensitive to the needs of their fellow man and who have the skills needed to effect these transformations. This text illustrates an implementation of this model, specifically showing how pedagogy, which is based on dialogue with students, appeals to both the intellectual and affective aspects, as well as that of hopes and dreams, and so counters all dogmatism. The discussion examines some of the limits of this work and those intrapersonal, interpersonal, and social factors which can create obstacles to change, as well as those human strengths which promote progress.

Resumen – Este artículo describe un modelo que postula la necesidad de una educación con perspectiva planetaria en la formación pedagógica; este modelo sirve de base para la formación de agentes de cambio con un sentido de pertenencia a la humanidad y con dominio de las herramientas necesarias a su transformación y a la de la sociedad. El texto ilustra la experimentación del modelo, sobre todo de la pedagogía que se construye con el diálogo en la clase; esta pedagogía utiliza tanto al intelecto como a la afectividad, la esperanza y la imaginación, y se opone a todo dogmatismo. La reflexión considera necesariamente los límites y obstáculos de orden intrapersonal, interpersonal y social susceptibles de impedir el cambio, así como las cualidades del ser humano para progresar.

Zusammenfassung – In diesem Artikel wird ein Modell beschrieben, das voraussetzt, dass die weltauftgeschlossene Erziehung in der pädagogischen Ausbildung wichtig ist; dieses Modell dient als Grundlage für die Ausbildung von Menschen, die dadurch zum Wandel beitragen werden, dass sie sich als Teil der Menschheit fühlen und die zur Veränderung der Gesellschaft nötigen Mittel beherrschen möchten. Dieser Text veranschaulicht die Art, wie mit diesem Modell in der Praxis gearbeitet wird, vor allem die Pädagogik, die auf dem Dialog mit den Schülern basiert, sowohl den Intellekt als auch den Affekt anspricht und jeglichen Dogmatismus ausschließt. Notwendigerweise müssen dann die Grenzen und die individuellen, zwischenmenschlichen und sozialen Schwierigkeiten besprochen werden, die den Wandel gefährden. Zum Schluss werden dann die Kräfte erörtert, die der Mensch besitzt, um sich ändern zu können.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1982). *Des enfants non francophones à l'école*. Paris: Armand Colin.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Allard, R. (1994). *Les croyances reflétant la vitalité ethnolinguistique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Allard, R. et Landry, R. (1987). Étude des croyances envers la vitalité ethnolinguistique et le comportement langagier des francophones en milieu minoritaire. In R. Théberge (dir.), *Demain la francophonie en milieu minoritaire* (p. 15-41). Winnipeg: Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Allard, R. et Landry, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 117-144.
- Amin, S. (1995). Mondialisation et particularismes. Les conditions d'une relance du développement. In *Mondialisation et particularismes – Éléments de critique* (p.17). Genève: CIFEDHOP.
- Arendt, H. (1972). *Du mensonge à la violence*. Paris: Calmann-Lévy.

- Aski-y et La maîtresse d'école (1988). *Le Sud et le Nord: un monde branché*. Québec: Fides.
- Bertrand, Y., Valois, P. et Jutras, F. (1997). *L'écologie à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beuchot, M. (1994). *Los fundamentos de los derechos humanos en Bartolomé de las Casas*. Barcelona: Anthropos.
- Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation*. Québec. VLB éditeur.
- Chomsky, N. (1989). *La cultura del terrorismo*. Barcelona: B.S.A.
- Chomsky, N. (1994). *L'an 501. La conquête continue*. Montréal: Éditions Écosociété.
- Chomsky, N. (1996). *Les dessous de la politique de l'Oncle Sam*. Montréal: Éditions Écosociété.
- Chungara, D. (1981). *Si on me donne la parole*. Paris: Maspero.
- Clairmont, F. (1997). Ces deux cents sociétés qui contrôlent le monde. *Le monde diplomatique*, 517, 1-6.
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1988). *Notre avenir à nous tous*. Montréal: Éditions du Fleuve.
- Eco, H. (1993). Entretien avec Humberto Eco. *Le courrier de l'UNESCO*, 46, 4.
- Ferrer, C. (1993). Educar para los derechos humanos y la paz: el programa de educación preescolar de Nuevo-Brunswick. *Perspectiva*, 7, 32-40.
- Ferrer, C. et Gamble, J. (1990). Dès le niveau préscolaire: éduquer pour les droits humains, la paix et la solidarité. *Revue de l'Université de Moncton*, 23(1), 23(2).
- Ferrer, C. et Gamble, J. (1990). Peace and human rights education in early childhood. In I. Doxey (dir.), *Child care and education: Canadian dimensions* (p. 206-218). Scarborough, ON: Nelson Canada.
- Ferrer, C., Gamble, J. et Didier, B. (1994). L'éducation pour une perspective mondiale: un défi à relever du préscolaire jusqu'à l'université. *Éducation et francophonie*, XXII(3), 55-61.
- Ferrer, C., Gamble, J. et LeBlanc-Rainville, S. (à paraître). *L'éducation aux droits de la personne* (Guide pédagogique pour les écoles francophones des provinces atlantiques). Halifax: Fondation d'éducation des provinces Atlantiques.
- Ferrer, C. et LeBlanc-Rainville, S. (1988). Un guide pédagogique pour la création de nouveaux rapports femmes-hommes et son évaluation. *Recherches féministes*, 1(1), 79-92.
- Ferrer, C. et LeBlanc-Rainville, S. (1991). Une expérience à l'égalité en Acadie. *Éducation et francophonie*, XIX(3), 50-55.
- Ferrer, C., LeBlanc, S. et Gamble, J. 1990). Les droits humains et la paix: une question d'éducation. *Revue Égalité*, 27, 79-114.
- Foglia, P. (1997). Chroniques hebdomadaires. *La Presse*.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero.
- Freire, P. (1996). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo veintiuno editores.
- Fromm, E. (1968). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1976). *Avoir ou être?* Paris: Laffont.
- Fromm, E. (1980). *Podrá sobrevivir el hombre?* Barcelona: Paidós.
- Galeano, E. (1988). Democracia y compromiso. In *Actas del II Encuentro Iberoamericano de Comunicación* (p. 23-33). Mérida: Ed. Regional de Extremadura.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1995). Le défi de Chiapas. *Le monde diplomatique, Manière de voir*, 28, 68.
- Galeano, E. (1991). *El descubrimiento de América que todavía no fue*. Caracas: Alfadil.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Greig, S., Pike, G. et Selby, D. (1987). *Earthrights, education as if the planet really mattered*. Londres: Kogan Page.

- Habachi, R. (1988). *Fundamentos filosóficos de una universidad para la paz*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad para la paz.
- Jacob, A. (1991). *Le racisme au quotidien*. Montréal: Éditions du CIDIHCA.
- Jacquard, A. (1995). *J'accuse l'économie triomphante*. Paris: Calmann-Lévy.
- Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 887-927.
- Landry, R. et Allard, R. (1993). Beyond socially naive bilingual education: The effects of schooling and ethnolinguistic vitality of the community on additive and subtractive bilingualism. In L. M. Malave (dir.), *Annual Conference Journal NABE '90 - '91* (p. 1-30). Washington, DC: National Association for Bilingual Education.
- Landry, R. et Allard, R. (1991). Can schools promote additive bilingualism in minority group children? In L. Malave et G. Duquette (dir.), *Language, culture and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition* (p. 198-231). Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- LeBlanc-Rainville, S. et Ferrer, C. (1984). *Vers un nouveau paradigme*. Frédéricton: AEFNB.
- Lebœuf, F. (1988). *La solidarité pour un développement harmonieux* (document inédit). Montréal: Développement et paix.
- Leclerc, F. (1989). *Le petit livre bleu de Félix*. Montréal: Nouvelles éditions de l'ARC.
- Machado, A. (1988). *Poetas completas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mackie, M. (1983). *Exploring gender relations. A Canadian perspective*. Toronto: Butherworth and Co.
- Magendzo, A. (1989). *Curriculum, escuela y derechos humanos*. Santiago, Chili: Universidad Academia Humanismo Cristiano/PIEE.
- Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: PIEE.
- Mattelart, A. et Palmer, M. (1992). Sous la pression publicitaire. *Le monde diplomatique, Manière de voir*, 14, 81.
- Maturana, H. (1995). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Mayor, F. (1994). *La nouvelle page*. Paris: UNESCO.
- Mc Andrew, M. (1993). L'éducation internationale à l'aube du XXI^e siècle: un enjeu majeur en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(3), 555-568.
- Mc Andrew, M. (1996). *L'éducation et la diversité socioculturelle: un champ de recherche et d'intervention en redéfinition?* Conférence présentée au Colloque de l'ARIC, Montréal, le 21 mai.
- Mead, G. (1962). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mills, W. (1969). *L'élite du pouvoir*. Paris: Maspero.
- Molina, G. (1989). *Educación para la paz y los derechos humanos*. Tercer seminario Latinoamericano. Santiago: CEAAL.
- Orrego, E. et Rojas, A. (1988). La utopía y la necesidad humana de esperanza. In *La fuerza del arco iris* (p. 57-76). Santiago, Chili: CEAAL.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Palma, M. (1992). Un exil intérieur: entrevue. *L'Humanité*, 27 octobre.
- Pike, G. et Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Quino (1977). *Mafalda*. Buenos Aires: Éditions de la Flor.
- Reeves, H. (1988). Entretien avec Hubert Reeves. *Le Devoir*, Montréal, 24 mars, p. 1-2.
- Reich, W. (1972). *Écoute petit homme*. Paris: Payot.
- Ruda, J. (1980). *Estudios de psicología dialéctica*. San José de Costa Rica: Educa.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal: Éditions Guérin.
- Snyders, G. (1975). *Pédagogie progressiste*. Paris: Presses universitaires de France.

- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Taylor, Ch. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Québec: Bellarmin.
- Turner, J. C. et Brown, R. J. (1978). Social status: Cognitive alternatives and intergroup relations. In H. Tajfel (dir.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (p. 201-234). Londres: Academic Press.
- UNESCO (1984). *L'éducation pour la coopération internationale et la paix dans l'enseignement primaire*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1993). *La tolérance aujourd'hui*. Paris: UNESCO.
- Vergara, P. et Ferrer, C. (1996). *Éducation pour une perspective mondiale : Recueil de citations, de poèmes, de chansons et de documents divers*. Moncton: CUM.
- Wurman, R.S. (1989). *Information anxiety*. New York, NY: Doubleday.