

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

Deuxième partie

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

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

Segunda parte

Catalina Ferrer and Réal Allard

Volume 30, Number 2, Fall 2002

La pédagogie actualisante : un projet éducatif

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079528ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079528ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ferrer, C. & Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire : deuxième partie. *Éducation et francophonie*, 30(2), 96-134. <https://doi.org/10.7202/1079528ar>

Article abstract

This article is composed of two interdependent parts. In the introduction to the first part, education for democratic citizenship in a global perspective (EDCGP) is defined as the framework of a pedagogy for critical consciousness and engagement (PCE). A synthesis of the multiple and complex problems of the modern world on human, social and environmental scales is presented with, in counterpart, a portrait of the forces that are active in meeting these challenges. A reflection on the importance of EDCGP serves as an introduction to an analysis of factors often causing education to lead to the kinds of consciousness that would not contribute to the solving of contemporary problems, and to a reflection on the importance of education leading to critical consciousness or 'literacy' and an ethical sense of responsibility in relation to these problems. The second part defines and describes the pedagogy for critical consciousness and engagement. The terms, 'critical consciousness', 'engagement' and 'PCE' are defined, and the transversality of objectives and classification criteria of critical consciousness contents are explained. There is then a description of PCE characteristics and an analysis of obstacles to critical consciousness. By way of synthesis, limits and risks of the PCE are analysed and a description is provided of the potential contributions of this pedagogy to the transformation of the person and of society.

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

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

Catalina FERRER

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

Réal ALLARD

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

RÉSUMÉ

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

RESUMEN

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

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

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

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement

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

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

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

(Federico Mayor (2000))

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

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

Définitions des concepts de base

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Transversalité des objectifs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Classification des contenus de conscientisation

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

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

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

Tableau 1 - **Catégorisation des contenus transversaux**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Caractéristiques pédagogiques propres à favoriser la conscientisation et l'engagement

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

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

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

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

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

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

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

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

Intégralité, globalité, complexité

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pensée critique, regard critique sur les regards

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Problématisation, «désocialisation», résolution et gestion des conflits

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Démocratisation, coopération, responsabilisation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dialogue, compréhension

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

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

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

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

Comme l'entend Freire (1980),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Limites et risques de la PCE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En guise de conclusion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, Martine (1997). Éducation à l'altérité. In *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : *L'éducation dans une perspective planétaire*, sous la direction de Catalina Ferrer, Vol. XXIII(1), 1997, pp. 123-132.
- Allard, Réal (2002). Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholangagier. In *Francophonies d'Amérique*, Vol. 13, 2002, pp. 7-29.
- Allard, Réal, Landry, Rodrigue (1998). French in New Brunswick. In *Language in Canada*, sous la direction de John Edwards. Cambridge : Cambridge University Press, 1998, pp. 202-225.

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

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

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

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