

En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement

Raymond VIENNEAU

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Catalina FERRER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec

Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Perspectives d'avenir en éducation

Rédacteur invité :

Jean-Guy OUELLETTE

Liminaire

1 Perspectives d'avenir en éducation

Jean-Guy OUELLETTE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

3 Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation

Denis HACHÉ, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, Ontario, Canada

19 Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires

Lyse LANGLOIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

31 L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

47 La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école

Claire LAPOINTE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

64 Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires

Joséphine MUKAMURERA, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

80 Situation de l'emploi et perspectives d'avenir chez les francophones du Nouveau-Brunswick titulaires de diplômes en éducation

Jean-Guy OUELLETTE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Rodrigue LANDRY, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

100 Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : mythes et réalités

François LAROSE, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Robert DAVID, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sylvain LAFRANCE, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Judith CANTIN, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

128 Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine

Gestny EWART, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Roger LEGAL, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Léonard P. RIVARD, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Raymond THÉBERGE, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

142 En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement

Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Catalina FERRER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement

Raymond VIENNEAU

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Catalina FERRER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les principales démarches entreprises à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton en vue de répondre aux défis actuels de la formation initiale à l'enseignement. Suite aux recommandations de la Commission sur l'excellence en éducation (1992), la Faculté entreprenait au début des années 1990 une importante restructuration de ses programmes de formation initiale. La majorité de ces programmes, d'une durée de 5 ans, ont aujourd'hui l'originalité de combiner deux baccalauréats, renforçant ainsi la formation générale offerte aux futurs enseignants et enseignantes francophones du Nouveau-Brunswick.

Après un bref historique de la formation initiale offerte en français dans cette province, l'article présente la mission dont se dotait récemment la Faculté d'éducation (1997) ainsi que la philosophie éducative adoptée par le corps professoral. La pédagogie actualisante, fruits d'efforts collectifs, colore ainsi l'ensemble des activités de la formation initiale et se présente comme une synthèse originale des principaux courants pédagogiques et sociaux contemporains.

Les programmes de formation initiale actuels accordent une place importante à l'intégration et à la synthèse des savoirs chez les étudiantes et les étudiants en éducation. Les nombreuses initiatives entreprises en ce sens touchent la structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement. On précise également le rôle des cours à vocation « intégrative » et du projet de synthèse prévu en fin de formation.

L'importance d'arrimer formation théorique et formation pratique est soulignée dans le projet de partenariat pédagogique avec le milieu scolaire, où l'on présente les objectifs poursuivis par le réseau des écoles associées. Enfin, après discussion sur la nécessité de former les futurs enseignants et enseignantes dans une perspective planétaire, l'article se poursuit par la présentation du modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (MIÉPP) actuellement en cours d'expérimentation à la Faculté. On propose enfin une brève discussion des réalisations et des difficultés de mise en oeuvre de cette démarche.

ABSTRACT

Heading for Updated Pedagogy: An Integrated Initial Teacher Training Project

Raymond VIENNEAU, Catalina FERRER
University of Moncton, New Brunswick, Canada

This article describes the main steps taken by the education faculty at Université de Moncton to respond to the current challenges in teacher training. Following the recommendations by the Commission sur l'excellence en éducation (1992), the faculty undertook a major restructuring of its teaching programs. The majority of these programs now last five years and are innovative in the sense that they combine two undergraduate degrees, thus reinforcing the general education received by future francophone teachers in New Brunswick.

The article briefly reviews the history of teacher training in the French language in New Brunswick. It then presents the mission adopted by the faculty of education at Université de Moncton in 1997, as well as its educational philosophy. That philosophy, the aim of which is to bring teacher training thoroughly up to date, is the fruit of a collective effort and permeates all teacher training activities. It represents an original synthesis of current educational principles and contemporary social thought.

The programs in place today grant a significant role to enhancing education students' ability to synthesize knowledge. The many initiatives undertaken to support this objective have affected the faculty's structure, its courses and its teaching internship programs. They have also meant specifying the role played by integrated courses and the comprehensive project which is completed at the end of the program.

The importance of linking theoretical to practical training is highlighted by the partnership program established with schools. It is through the network of associated schools that the objectives of this program are pursued. The article discusses the

need to train future teachers from a global perspective and describes the *Modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (MIEPP)* now in the experimental stage at the faculty. It concludes with a brief discussion on this approach's successes and difficulties.

RESUMEN

Hacia una pedagogía actualizante: un proyecto integrado de formación inicial al magisterio

Raymond VIENNEAU, Catalina FERRER
Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canada

Este artículo presenta las principales medidas emprendidas en la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Moncton como respuesta a los retos actuales de la formación inicial en pedagogía. Como respuesta a las recomendaciones de la Comisión sobre la excelencia en la educación (1992), la Facultad emprendió al principio de los años 1990 una importante reestructuración de sus programas de formación inicial. La mayoría de esos programas, cuya duración es de 5 años, actualmente poseen la originalidad de combinar dos bachilleratos reforzando así la formación general que se ofrece a los futuros maestros y maestras francófonos de Nuevo Brunswick.

Después de haber realizado una breve síntesis histórica de la formación inicial en francés en esta provincia, el presente artículo presenta la misión que se dotó recientemente la Facultad de educación (1997) así como la filosofía educativa que adoptó el cuerpo profesoral. La pedagogía actualizante, fruto de esfuerzos colectivos, colorea el conjunto de actividades de la formación inicial y se presenta como una síntesis original de las principales corrientes pedagógicas y sociales contemporáneas.

Los programas de formación inicial actuales otorgan un lugar importante a la integración y a la síntesis de saberes entre los estudiantes en educación. Las innumerables iniciativas emprendidas en este sentido afectan la estructura de la Facultad, sus cursos y los periodos de práctica en el terreno. Se precisa igualmente el rol de los cursos con vocación integrativa y el proyecto de síntesis prevista al finalizar la formación.

Se subraya la importancia que tiene la armonización de la formación teórica con la práctica en el proyecto de cooperación pedagógica con el medio escolar, en donde se presentan los objetivos que persiguen las escuelas asociadas. Después de discutir la necesidad de formar a los futuros maestros y maestras bajo una perspectiva planetaria, el artículo prosigue la presentación del modelo de integración de la educación en una perspectiva planetaria (MIEPP) actualmente experimentado por la Facultad. Finalmente proponemos una breve discusión sobre los logros y las dificultades que conlleva la instrumentalización de esta iniciativa.

Introduction et problématique

À l'aube du troisième millénaire, dans la tourmente d'une société où se côtoient et s'entrechoquent *économisme*, *technologisme* et *nouvel humanisme*, plusieurs questions fondamentales sont soulevées dans le monde de l'éducation. Avec, en toile de fond, le discours ambiant sur la professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, qui s'accompagne désormais d'une reconnaissance du besoin d'accentuer «le caractère professionnel de la formation initiale à l'enseignement» (Carbonneau, 1993), ces questions pourraient se résumer par la formule suivante: «Quel type d'enseignante et d'enseignant doit-on former ou *réformer* en vue de quel type d'école?» À cette question centrale s'en ajoute une autre, tout aussi cruciale «Quel type d'école doit-on privilégier en vue de quel type de société?»

Le milieu scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick participe activement à ce débat de fond. Au cours des dernières années, les principaux partenaires du système éducatif ont eu à s'interroger, et s'interrogent encore, relativement aux nouveaux défis soulevés par les nouvelles réalités sociales, technologiques et économiques. Alors que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB) se positionnait par rapport à l'enjeu de l'excellence en éducation (MENB, 1993a), qu'il proposait un renouvellement de l'école primaire (MENB, 1995; Paquette, 1995; Lortie-Paquette et Paquette, 1996), repensait son école secondaire et accompagnait le tout d'une nouvelle orientation à la participation des parents (MENB, 1993b), la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton entreprenait pour sa part une révision en profondeur de son mandat et de ses objectifs de formation qui devait aboutir, en septembre 1994, à l'implantation de nouveaux programmes de formation initiale.

Ce processus de renouvellement des programmes de formation initiale à l'enseignement s'est alimenté principalement à trois sources, convergeant vers des objectifs communs, soit celles du milieu scolaire néo-brunswickois, de la Faculté des sciences de l'éducation et du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. La pression au changement exercée par le milieu scolaire, pour sa part, tenait à la fois de la transformation de l'institution scolaire et des nouvelles exigences découlant de l'exercice de la profession enseignante. Ainsi, l'adoption de la nouvelle *Loi scolaire* (1986), qui abrogeait la *Loi sur l'enseignement spécial* (1957) et entraînait une politique d'intégration scolaire des élèves en difficulté, eut au moins deux conséquences immédiates pour la Faculté d'éducation: la suppression du baccalauréat en éducation spéciale (nous y reviendrons en présentant ses répercussions sur la structure organisationnelle de la Faculté) et l'introduction d'une formation de base en psychologie éducationnelle à l'intérieur de tous les programmes de formation initiale, l'éducation des élèves en difficulté devenant désormais la responsabilité première des enseignantes et des enseignants de classes ordinaires. À ces nouvelles données institutionnelles s'ajoutaient les «nouveaux» défis posés par une gestion de classe de plus en plus axée sur une gestion des différences (Caron, 1994).

Ces nouvelles attentes du milieu scolaire néo-brunswickois trouvèrent écho à la Faculté des sciences de l'éducation, toujours soucieuse de répondre aux besoins du

milieu. À ces attentes se sont ajoutées des préoccupations propres à la Faculté. En effet, plusieurs membres du corps professoral avaient constaté certaines lacunes dans la formation générale des étudiantes et étudiants ainsi que leur difficulté à établir des liens entre les différentes composantes de leur formation universitaire (ex.: entre formation théorique et formation pratique). De plus, plusieurs professeures et professeurs déploraient l'absence d'un projet commun à la Faculté, à l'instar des projets éducatifs qui émergeaient alors dans la plupart des établissements scolaires de la province. Sans sacrifier à la liberté académique, ce projet pourrait créer une nouvelle synergie au sein du corps professoral. À ces divers sujets de préoccupations, s'ajoutaient celles d'une équipe de professeures, préoccupées par les répercussions de l'absence d'une « perspective planétaire » sur la capacité future des enseignantes et enseignants à assumer pleinement leur rôle d'agentes et d'agents de transformation sociale à l'aube du XXI^e siècle.

Enfin, dans la perspective du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, ces nouveaux programmes devaient également permettre de remédier aux principales lacunes soulignées par Naomi Hersom dans son étude des programmes canadiens de formation initiale à l'enseignement, lacunes rappelées par les commissaires Landry et Downey dans le rapport de la Commission sur l'excellence en éducation (1992). La principale lacune observée, la faiblesse de la formation générale des futurs enseignants et enseignantes, faisait d'ailleurs l'objet d'une des 42 recommandations de la Commission, soit celle d'exiger « de toutes les enseignantes et de tous les enseignants qu'ils obtiennent un diplôme de premier cycle (normalement en arts ou en sciences) soit avant, soit en même temps que le baccalauréat en éducation » (p. 30).

C'est en accord avec cette recommandation que les programmes de formation initiale à l'enseignement de l'Université de Moncton sont aujourd'hui d'une durée de cinq ans, au lieu de quatre, et qu'ils ont l'originalité de combiner deux baccalauréats. Les étudiantes et les étudiants qui se destinent à l'enseignement au primaire combinent un baccalauréat ès arts (formation générale) avec un baccalauréat en éducation (B.A.-B. Éd.), alors que les étudiantes et les étudiants inscrits aux divers programmes du secondaire combinent un baccalauréat en éducation avec un baccalauréat dans leur discipline d'enseignement (sciences, technologie, éducation physique, etc.). À noter qu'une autre voie de formation est offerte à ces derniers, soit celle d'un premier baccalauréat dans leur discipline (quatre ans) auquel s'ajoute un second baccalauréat en éducation d'une durée de deux ans, le programme A (pour un total de six ans). En prolongeant ainsi la durée de la formation initiale à cinq ou six années d'études, le Nouveau-Brunswick optait résolument pour une professionnalisation de cette formation à l'intérieur du cadre universitaire (Perron, Lessard et Bélanger, 1993).

Le présent article a pour objet de présenter la démarche de renouvellement de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton qui a mené à l'adoption de ces nouveaux programmes de formation initiale à l'enseignement, implantés en septembre 1994. Cette démarche, amorcée au début des années 1990, constitue la réponse d'une faculté d'éducation, parmi d'autres, face aux perspectives

d'avenir en éducation et en particulier face aux enjeux que celles-ci soulèvent dans le domaine de la formation initiale à l'enseignement. Notons dès à présent qu'une des particularités de cette démarche de renouvellement repose sur la situation minoritaire de la population francophone et acadienne desservie par la Faculté. Nous y reviendrons.

L'objectif de rehausser la qualité de la formation générale offerte aux futurs enseignants et enseignantes, mentionné précédemment, a donc servi de catalyseur aux besoins, déjà pressentis par plusieurs membres du corps professoral de la Faculté, d'actualiser les programmes de formation et d'y intégrer une dimension planétaire, répondant entre autres au besoin pressant d'une culture de paix (UNESCO, 1993). Le débat et les discussions internes qui s'ensuivirent devaient mener à l'adoption d'un projet facultaire commun, caractérisé par une mission axée sur une pédagogie actualisante, par de nombreuses initiatives visant à l'intégration et à la synthèse des savoirs chez les étudiantes et les étudiants, par l'établissement d'un partenariat pédagogique mis en place avec le milieu scolaire pour la formation pratique des futurs enseignants et enseignantes, et, enfin, par l'intégration des objectifs d'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) à l'intérieur des programmes de formation initiale. Avant d'aborder chacun de ces aspects, nous avons voulu retracer brièvement le parcours réalisé par le Nouveau-Brunswick dans le domaine de la formation initiale au cours des cinquante dernières années.

Bref historique de la formation initiale à l'enseignement au Nouveau-Brunswick

Il convient tout d'abord de rappeler que l'une des plus anciennes revendications des intervenantes et des intervenants scolaires francophones et acadiens du Nouveau-Brunswick était du domaine de la formation initiale: «Depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, des démarches avaient été entreprises par les grandes associations acadiennes, telles la Société nationale L'Assomption, l'Association acadienne d'éducation et l'Association des instituteurs acadiens, afin d'obtenir un lieu de formation pédagogique où la langue française aurait enfin sa place» (Basque, 1994, p. 140). Ces efforts aboutirent à la naissance de l'École normale francophone de Moncton qui, en 1972, devenait la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Ainsi, dès 1968, l'École normale de Moncton, puis la Faculté des sciences de l'éducation prirent en main la formation initiale des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, mais également de l'Île-du-Prince-Édouard et, en partie, de la Nouvelle-Écosse, provinces avec lesquelles il existe une entente entre ministères de l'Éducation.

Lointaine héritière des *training schools* (1848-1870), du *Normal School* de Fredericton (1870-1947), puis du *Teacher's College* et de ses établissements affiliés (1947-1968), la Faculté des sciences de l'éducation recevait ses premiers étudiants et étudiantes à l'automne 1973 (Couturier-LeBlanc, Godin et Renaud, 1988). L'année

1998 marquait donc le cent cinquantième anniversaire de la formation pédagogique au Nouveau-Brunswick (1848-1998), les vingt-cinq ans de fonctionnement de la Faculté (1973-1998), et, fait moins connu, la cinquante et unième année des programmes de formation initiale offerts partiellement ou entièrement en français au Nouveau-Brunswick. En effet, c'est en 1947 que les premiers éléments de formation francophone furent introduits au *Teacher's College*, où l'on divisa les étudiantes et les étudiants selon leur langue « afin que chaque groupe ait ses propres cours de méthodologie au primaire et au secondaire » (Couturier-LeBlanc *et al.*, 1988, p. 568).

La création de la Faculté résulta ainsi de l'amalgame de divers secteurs et unités d'enseignement supérieur déjà existants, c'est-à-dire de l'École normale, de deux départements de l'École de psychologie et d'éducation de l'Université de Moncton et du secteur de la formation des maîtres de l'Institut de technologie du Nouveau-Brunswick. Quelques professeures et professeurs de l'extérieur s'ajoutèrent à ce premier corps professoral. Ainsi, dès ses débuts, la Faculté fut confrontée à une grande diversité de cultures universitaires et professionnelles. Si l'un des problèmes de l'institutionnalisation des sciences de l'éducation tient précisément à cette diversité (Perron, Lessard et Bélanger, 1993), cette dernière peut également constituer une source d'enrichissement lorsque les diverses expertises et expériences sont mises à contribution dans l'élaboration d'un *projet éducatif commun*.

Une formation qui s'inspire d'une vision commune

Mission de la Faculté des sciences de l'éducation

C'est donc dans le cadre général de la restructuration de ses programmes de formation initiale et à la suite de laborieuses discussions au sein de comités successifs¹ et à plusieurs réunions facultaires consacrées à ce thème que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton publia en juin 1997 la version finale de son énoncé de mission. Le document *Vers une pédagogie actualisante: mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*² présente la mission de la Faculté ainsi que les objectifs généraux et spécifiques de la formation initiale à l'enseignement, tant dans les domaines de la formation générale et globale que dans ceux de la formation dans les disciplines et de la formation pédagogique. De plus, cet énoncé de mission rappelle l'engagement de la Faculté dans la construction d'un projet de société, précise le type de personnes qu'elle désire former et situe sa contribution par rapport à la mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick (Université de Moncton, 1997, p. 4 et 5)

-
1. Dans son préambule au document de mission, le doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, Rodrigue Landry, rappelle que deux « générations » du Comité facultaire de pédagogie actualisante se sont succédé avant d'aboutir à la formulation actuelle de ce concept. De plus, quatre comités ont œuvré à définir les objectifs de formation dans les domaines suivants: fondements et recherche, didactique et pédagogie, psychopédagogie, insertion professionnelle et stages.
 2. Le document *Vers une pédagogie actualisante: mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement* est en vente au Centre de ressources pédagogiques (CRP), à l'adresse postale suivante: CRP, Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon JeannedeValois, Université de Moncton, Moncton (NB) E1A 3E9.

La mission de la Faculté des sciences de l'éducation est d'assurer une formation initiale et continue de qualité aux professionnelles et professionnels qui œuvrent dans les systèmes éducatifs francophones de l'Acadie. En offrant une formation polyvalente et intégrée, la Faculté vise les plus hauts degrés de savoir, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir associés aux diverses dimensions de l'action éducative.

Par ses activités de formation, de recherche, de développement et de service à la collectivité, la Faculté a la mission de contribuer à la défense et à la promotion de la langue française, à l'excellence des interventions éducatives, à l'approfondissement des connaissances en éducation et à la réalisation d'un projet de société visant un monde de paix, de justice et de solidarité. À cette fin, la Faculté exige un haut degré d'excellence de ses étudiantes, de ses étudiants et de son corps professoral. Elle voit à ce que ses programmes assurent la formation de personnes responsables, créatrices, capables de collaboration et d'entraide et dotées d'une forte culture générale.

Les étudiantes, les étudiants et le corps professoral constituent une communauté d'apprenantes et d'apprenants qui cultive un esprit de collaboration et d'entraide propice à l'épanouissement de personnes aptes à assumer toutes les responsabilités de leur profession et capables d'autoformation continue.

Par son statut minoritaire, le milieu scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick doit sans cesse veiller à la défense de ses acquis (ex. : dualité linguistique au sein du ministère de l'Éducation) tout en œuvrant activement à la promotion de la langue française et de la culture acadienne, ce qui a fait dire à certains que nous étions pour ainsi dire «condamnés» à une pédagogie de l'excellence (Landry, 1993). En fait, pas plus mais ni moins que tout autre peuple ou tout autre groupe linguistique, les Acadiennes et les Acadiens du Nouveau-Brunswick sont appelés à participer à une vaste entreprise de démocratisation de l'école et d'humanisation de la société (Ferrer, 1997). Toutes les intervenantes et tous les intervenants sont appelés aujourd'hui à y contribuer, que ce soit au niveau du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) ou de la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) de l'Université de Moncton.

La pédagogie actualisante

À la Faculté des sciences de l'éducation, cette «quête d'excellence» s'est peu à peu concentrée autour d'un projet commun, d'une vision globale de la pédagogie intégrée à la mission même de la Faculté, concept que nous avons choisi d'appeler pédagogie actualisante (Université de Moncton, 1997, p. 12).

La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque

apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative.

Les contraintes d'espace nous empêchent de décrire ici de manière exhaustive à la fois les diverses sources qui ont mené à l'élaboration de ce concept de pédagogie actualisante et les huit volets qui le composent (voir note 2). Dans un premier temps, nous avons choisi d'en présenter brièvement les principales dimensions conceptuelles et éthiques, soit celles de la pédagogie actualisante en tant que *projet en devenir*, en tant que concept intégrateur proposant une *vision cohérente* des sciences de l'éducation et, enfin, en tant que *projet porteur de sens*. Dans un second temps, nous identifierons les *principales sources de la pédagogie actualisante*.

Un projet en devenir

L'adoption d'un projet facultaire commun, aussi valable soit-il, pourrait à priori paraître contraire à l'un des credos de la vie universitaire, la sacrosainte liberté académique. Toutefois, cette recherche de consensus n'a pas pour but d'effacer toute divergence ni de sacrifier en rien la capacité critique de chacune et de chacun, consensus n'étant pas synonyme d'uniformité. En fait, la pédagogie actualisante se présente comme un *projet en devenir*, appelé à se transformer et à s'enrichir au fur et à mesure de son intégration dans les activités de formation initiale et les travaux de recherche des professeures et professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation. La pédagogie actualisante constitue ainsi un chemin suffisamment balisé pour assurer une direction commune aux cours et autres activités de formation, mais suffisamment ouvert pour accueillir les développements futurs, le questionnement et les remises en question contribuant précisément à faire progresser le concept.

Une vision cohérente

La pédagogie actualisante répond également à un besoin d'encadrement pour les étudiantes et les étudiants. Dans son article résumant les données d'une importante étude portant sur la formation des enseignantes et enseignants, Goodlad (1990) déplorait l'absence d'encadrement théorique dans les programmes de formation du personnel enseignant: « *We found programs in several institutions that attempted to infuse a sequence of several courses with a theory of teaching geared primarily to classroom instruction; we found none tied to a broader conception of schooling and education* » (p. 186). La pédagogie actualisante répond à ce besoin d'encadrement, à la nécessité de proposer une vision cohérente des sciences de l'éducation.

Un projet porteur de sens

En plus de ses caractéristiques de « projet en devenir » et de « vision cohérente » (dimensions conceptuelles), la pédagogie actualisante est également un projet *porteur de sens* (dimension éthique), s'inspirant largement des objectifs poursuivis par l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP). Rappelons que l'éducation dans une perspective planétaire est une approche pédagogique intégrant diverses thématiques

complémentaires qui se sont développées tout au long de ce siècle, à savoir l'éducation aux droits humains, l'éducation interculturelle, l'éducation à la compréhension et à la solidarité internationales, l'éducation relative à l'environnement et l'éducation au développement.

L'ÉPP, telle qu'elle est conçue dans le modèle d'intégration à la formation initiale (Ferrer, 1997), modèle qui sera présenté dans les pages qui suivent, est une approche pédagogique résolument engagée dans le processus de construction d'une société de paix et de justice basée sur l'épanouissement de chaque être humain, sur la création de rapports interpersonnels de respect mutuel et de coopération ainsi que sur le respect des droits des personnes et des peuples, la protection de l'environnement et la solidarité locale et internationale. En d'autres mots, l'ÉPP constitue un ensemble de valeurs, de croyances et de connaissances qui définissent les buts à atteindre concernant le type de personne à former et le projet de société à construire (Université de Moncton, 1997). La pédagogie actualisante n'est donc pas un «projet neutre»; d'ailleurs, est-il encore besoin de rappeler qu'il n'y a pas de choix neutres en éducation (Paquette, 1995)? C'est un projet porteur de sens, qui fait siennes les valeurs et les croyances associées à l'approche planétaire (paix, justice, respect, entraide, coopération, etc.).

Principales sources de la pédagogie actualisante

En plus d'être imprégnée des valeurs et des croyances de l'ÉPP, la pédagogie actualisante se nourrit essentiellement de l'apport des écoles de pensée humaniste et cognitive. De construction éclectique, le concept de pédagogie actualisante constitue en quelque sorte une synthèse de courants pédagogiques issus du mouvement de l'École nouvelle, amorcé à la fin du XIX^e siècle (Freinet, Montessori, Dewey, etc.) et de certains courants pédagogiques contemporains, tel que l'éducation transpersonnelle (Ferguson, 1981).

Cette synthèse, réalisée collectivement par les professeures et professeurs de la Faculté d'éducation et de proches collaboratrices et collaborateurs, emprunte tout d'abord aux divers courants issus de l'école de pensée humaniste en éducation. Ainsi, du courant humaniste (ex. : Rogers, 1976) on retiendra la reconnaissance du caractère unique de chaque apprenante et de chaque apprenant menant à une pédagogie de l'unicité. Du courant socio-humaniste, on a retenu la valeur essentielle représentée par une pédagogie de la coopération ainsi que la nécessité d'offrir à chaque élève un milieu d'apprentissage caractérisé par une atmosphère d'accueil et d'appartenance. Du courant transpersonnel, on a retenu le concept d'élève-citoyen et d'élève-citoyenne en proposant une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (Freire, 1983).

Les emprunts au courant behavioriste, détrôné par le courant cognitif au cours des dernières décennies, sont évidemment moins nombreux. On peut toutefois citer au moins une contribution indirecte de l'école behaviorale, soit celle tirée des travaux de Benjamin Bloom portant sur la pédagogie de la réussite (*mastery learning*) qui, une fois enrichie des apports des courants cognitif et humaniste, a mené vers une pédagogie de la maîtrise et du dépassement de soi. Enfin, le courant cognitif est

loin d'être en reste, particulièrement dans sa composante du *traitement de l'information* présent à la fois dans une pédagogie axée sur le vécu et la découverte (pédagogie intégrative et réflexive), et dans une pédagogie visant au maximum de participation et d'autonomie (incluant évidemment l'autonomie cognitive).

En fait, cette dimension de l'autonomie, à l'image de plusieurs autres composantes, possède au moins une double appartenance, puisque de nombreux auteurs d'inspiration humaniste (Freinet, Glasser, etc.) ont prôné une participation optimale des élèves à la vie de leur classe en même temps que des auteurs défendant une perspective développementale interactionniste (ex. : Piaget, Vygotski) prônaient un haut niveau d'interaction avec le milieu physique et humain en vue d'assurer un développement cognitif optimum (Goupil et Lusignan, 1993). Enfin, des mouvements de défense des droits sociaux des personnes avec handicaps (ex. : Wolfensberger, 1972) et des droits éducatifs des élèves en difficulté (ex. : Stainback et Stainback, 1984), on a retenu le concept d'une pédagogie qui accueille et célèbre la différence.

Propositions et volets de la pédagogie actualisante

À travers ses huit volets, à la fois interdépendants et complémentaires, la pédagogie actualisante, telle que nous la concevons, repose essentiellement sur quatre propositions fondamentales. Tout d'abord, elle propose de faire de l'école *un véritable milieu de vie*, où le caractère unique de chaque enfant, de chaque jeune et de chaque adulte est reconnu et valorisé (pédagogie de l'unicité); où chacune et chacun, indépendamment de ses particularités de fonctionnement (pédagogie de l'inclusion), est accueilli au sein d'une même communauté d'apprenantes et d'apprenants (pédagogie de l'accueil et de l'appartenance).

Deuxièmement, la pédagogie actualisante propose d'engager à l'école une action dialectique qui fait de l'apprentissage *une dynamique de socialisation/autonomisation* (Université de Moncton, 1997) où l'on vise tout autant le développement d'habiletés sociales nécessaires au travail d'équipe (pédagogie de la coopération) que la prise en charge de son apprentissage et de celui du groupe-classe (pédagogie de la participation et de l'autonomie).

Troisièmement, la pédagogie actualisante préconise *le développement intégral de chaque apprenante et de chaque apprenant*, en visant simultanément l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à l'actualisation maximale de son potentiel humain (pédagogie intégrative et réflexive) et l'engagement personnel et collectif dans un projet de société basé sur la paix, la justice et la solidarité (pédagogie de la conscientisation et de l'engagement).

Quatrièmement, la pédagogie actualisante est une pédagogie de *l'excellence pour tous*, où chaque apprenante et chaque apprenant est responsabilisé et mis au défi de réaliser pleinement son potentiel d'apprentissage (pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi).

Enfin, bien qu'elle ait été conçue en fonction de l'enseignement en milieu scolaire, la pédagogie actualisante peut s'adapter et s'appliquer à tout ordre d'enseignement, y compris à l'enseignement universitaire. C'est précisément le défi que nous

nous sommes fixé à la Faculté des sciences de l'éducation, en cherchant à implanter les propositions et volets de la pédagogie actualisante à l'intérieur de nos programmes de formation initiale à l'enseignement. Ainsi, dans le contexte de ces programmes, il nous apparaît que le dernier principe évoqué, celui d'une pédagogie de *l'excellence pour tous*, ne saurait se concrétiser sans le développement des habiletés d'analyse et de synthèse indispensables à l'exercice de la profession enseignante, ni sans l'intégration dynamique des composantes de cette formation initiale (formation générale, formation dans les disciplines, formation pédagogique et pratique).

Initiatives visant l'intégration et la synthèse des savoirs

L'un des objectifs généraux de la formation pédagogique actuelle vise à ce que l'étudiante ou l'étudiant en vienne à « savoir intégrer les composantes de sa formation, à développer une identité à la profession et à s'engager dans un développement professionnel continu » (Université de Moncton, 1997, p. 19). De nombreuses initiatives de la Faculté des sciences de l'éducation visent à développer cette habileté générique chez les futures enseignantes et futurs enseignants. Aux fins du présent article, ces initiatives ont été regroupées sous trois titres: *structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement; cours à vocation « intégrative »; projet de synthèse.*

Structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement

Structure de la Faculté

L'importante restructuration des programmes et des cours de formation initiale que nous venons de décrire eut des répercussions sur la structure même de la Faculté. En effet, dès le début des années 1990, la Faculté des sciences de l'éducation profita de ce vent de renouveau pour repenser sa structure organisationnelle. Pour être conforme à l'esprit de l'intégration scolaire préconisée par la Loi scolaire adoptée en 1986, le baccalauréat en éducation spéciale avait d'ores et déjà été éliminé, puisque le système scolaire ne nécessitait plus la formation d'enseignantes et d'enseignants de classes spéciales. L'élimination de ce programme entraîna l'intégration des professeures et professeurs de psychologie éducationnelle au sein du nouveau Département d'enseignement au primaire et de psychologie éducationnelle, la responsabilité de la maîtrise avec mention en psychologie éducationnelle (maintenant intitulée enseignement ressource) ayant été confiée à la Direction des études supérieures, ainsi d'ailleurs que celle de tous les programmes de deuxième cycle offerts par la Faculté. Précédant la fusion de ces deux équipes (primaire et psychologie éducationnelle), le Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines avait déjà intégré dans ses rangs les professeures et professeurs des programmes d'enseignement au secondaire, d'administration scolaire et d'orientation. Ce regroupement du corps professoral sous deux unités administratives devait ultimement permettre une meilleure coordination des efforts de formation au premier cycle, une plus grande synergie des expertises professionnelles et une responsabilisation accrue de chacune et de chacun aux nouveaux défis de la formation initiale.

Structure des cours

Certains cours ont également été restructurés en fonction des mêmes objectifs d'intégration. Par exemple, on a choisi de traiter du processus d'apprentissage scolaire et des stratégies d'enseignement dans le cadre d'un même cours, *Apprentissage, méthodes et techniques dans une pédagogie actualisante*. Plusieurs autres combinaisons stratégiques des contenus de la formation pourraient être citées; par exemple, le cours de *Motivation, discipline et gestion de classe* intègre des savoirs et contenus théoriques (ex.: étude du concept de motivation), des savoir-faire (ex.: habiletés de gestion de classe) et des savoir-être (ex.: attitudes face aux « problèmes de discipline »).

Stages d'enseignement

Parmi toutes les initiatives qui sont en mesure de favoriser l'intégration des savoirs, et en particulier l'intégration liée à l'axe théorie / pratique, les stages d'enseignement occupent une place privilégiée. Trois stages sont inclus dans les programmes combinés de cinq ans, soit deux stages de trois semaines et un stage de quatre mois. Le programme A (deux ans), suivant un premier baccalauréat, comprend pour sa part deux stages, soit un stage de trois semaines et le stage de quatre mois. À noter que le stage de la quatrième année des programmes de cinq ans se déroule pendant la session d'hiver, les cours (essentiellement des cours de didactique) s'interrompant alors pour permettre aux étudiantes et aux étudiants d'expérimenter une intégration de toutes les composantes de leur formation. Des travaux pratiques, dans l'une ou l'autre des didactiques de leurs disciplines d'enseignement, peuvent également être assignés aux stagiaires, ce qui favorise, entre autres choses, l'intégration personnalisée et la transmutation des savoirs universitaires en savoirs expérimentiels.

Pour assurer une meilleure intégration entre *formation théorique* (pédagogique et disciplinaire) et *formation pratique*, quatre journées d'intégration ont été incluses dans le stage de quatre mois qui se déroule à la session d'automne de la dernière année de formation. Organisées par le Service des stages et animées par des professeures et professeurs de la Faculté, ces rencontres mensuelles réunissent des groupes restreints de stagiaires (maximum de 18 étudiantes et étudiants) et « visent à favoriser l'intégration des connaissances et des habiletés développées à l'Université avec celles en cours de développement » (Service des stages, 1998). Plus spécifiquement, ces journées d'intégration ont pour objectifs : de permettre aux étudiantes et aux étudiants stagiaires d'échanger sur les succès et les difficultés rencontrés en stage; d'établir des liens entre la formation théorique reçue et leurs pratiques pédagogiques; et, enfin, de trouver ensemble des éléments de solution et des pistes à explorer pour faire face aux défis rencontrés.

La seule pratique de l'enseignement ne saurait suffire de toute évidence, à elle seule, à l'intégration optimum des savoirs, savoir-faire et savoir-être développés dans le cadre d'une formation universitaire. La formation pratique doit s'accompagner d'un processus d'analyse et de réflexion qui permet aux stagiaires d'effectuer « une synthèse intégrée de leurs apprentissages en faisant une analyse réfléchie de leur agir professionnel après une observation rigoureuse de leur action » (Desjardins, 1998,

p. 349). L'analyse réflexive de la pratique pédagogique n'est pas seulement encouragée, mais constitue une partie intégrante de la formation pratique offerte à la Faculté³ (LeBlanc, Méthot et Vienneau, 1998), cette analyse étant sollicitée à la fois dans la rédaction des observations quotidiennes inscrites au journal de développement professionnel et dans les bilans cumulatifs hebdomadaires (stages de trois semaines), les bilans mensuels (stages de quatre mois) et les bilans de fin de stage.

Cours à vocation « intégrative »

Malgré leur contribution inestimable à ce titre, les stages d'enseignement ne sont évidemment pas les seuls lieux ni les seuls moments d'analyse, de synthèse et d'intégration des savoirs. Ces habiletés cognitives supérieures sont sollicitées, à divers degrés, dans chacun des cours de la formation initiale offerts par la Faculté. Cependant, deux cours accordent une importance particulière à ces processus. Ces cours à vocation « intégrative » sont le cours *Intégration en éducation*, qui est offert en tout début de formation, et le cours *Séminaire de synthèse en éducation*, qui se déroule au retour du stage de quatre mois.

Le cours *Intégration à l'éducation*

L'un des objectifs centraux du cours *Intégration en éducation*, offert au courant de la première année de formation, est d'approfondir les liens entre la formation universitaire, professionnelle et pratique. Ce cours propose un certain nombre de « thèmes intégrateurs » qui serviront comme autant de points d'ancrage aux contenus d'apprentissage des différents cours et activités de formation qui suivront, par exemple nature des sciences de l'éducation; réflexion sur le choix de carrière en éducation; attitudes, compétences et défis liés à la formation; étude des composantes de son cadre de référence et de son influence dans la perception de soi, des autres et de la réalité sociale; respect et affirmation de soi comme apprenante et apprenant.

Le cours *Séminaire de synthèse en éducation*

Le but du cours *Séminaire de synthèse en éducation*, offert à la dernière session d'études, est de permettre aux étudiantes et aux étudiants de faire un bilan de leurs acquis et de leur cheminement personnel et professionnel en vue de favoriser une synthèse personnelle de leurs savoirs et une intégration de leurs objectifs de formation. Parmi les objectifs généraux retenus pour ce cours, on trouve l'objectif visant à faire les liens qui s'imposent entre formation universitaire, formation professionnelle et formation pratique ainsi que l'objectif d'analyser et de faire une synthèse de sa formation en s'inspirant de l'énoncé de mission (pédagogie actualisante) et des objectifs généraux de la formation initiale. Ce séminaire constitue un moment privilégié pour guider les étudiantes et les étudiants dans les dernières étapes de leur processus de synthèse, processus qui sera par ailleurs évalué dans un examen ou un projet de synthèse.

3. On peut se procurer les manuels de stages et les profils de développement professionnel de chacun des quatre stages inclus dans les programmes de formation initiale (ED 2902, ED 4902, ED 5902 et ED 5912) en s'adressant au Service des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon JeannedeValois, Université de Moncton (NB) E1A 3E9.

Projet de synthèse de la formation

Un projet de synthèse orale et écrite, associé au cours *Séminaire de synthèse en éducation*, est désormais inclus en fin parcours de la formation initiale pour tous les étudiants et étudiantes en sciences de l'éducation. Au cours des deux dernières années, ce projet s'est concrétisé sous la forme d'un examen de synthèse écrit, élaboré et corrigé en équipe, suivi d'un examen oral auprès d'un jury composé d'une représentante ou d'un représentant de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et de la Faculté des sciences de l'éducation. Le faible nombre de finissantes et de finissants (moins de 10 chaque année), tous issus du programme A, permettait ce genre d'exercice; cependant, le printemps 1999 verra l'arrivée de la première classe d'étudiantes et d'étudiants issus des programmes de baccalauréats combinés de cinq ans, d'où la nécessité d'adapter la formule à des cohortes plus nombreuses.

Les modalités définitives de ce projet de synthèse sont donc en voie d'élaboration (Desjardins, Ferrer, Landry et Vienneau, 1997). On étudie en particulier la possibilité de remplacer l'examen écrit et l'examen oral par un *projet de synthèse* qui s'inscrirait dans la démarche de formation dès la troisième année des programmes de cinq ans ou dès la première session de la première année d'études du programme de deux ans. Ce projet impliquerait, entre autres, l'élaboration d'un portfolio mettant en valeur le processus d'intégration personnelle des divers savoirs développés au cours de la formation théorique et de la formation pratique et aboutirait éventuellement à un exercice de synthèse sous forme écrite et à une communication orale publique (ex. : présentation dans le cadre d'un colloque se déroulant au cours de la dernière session d'études).

Autres expériences en cours

Simultanément à l'entreprise de rédaction collective de la mission et à l'implantation des nouveaux programmes de formation initiale, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton amorçait au cours des dernières années un certain nombre de projets et d'expériences intimement liés aux objectifs généraux de ses programmes. Parmi ceux-ci, le projet de *partenariat pédagogique avec le milieu scolaire* vise à optimiser les conditions de la formation pratique, alors que l'élaboration d'un *modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire* cherche à contribuer à la formation d'enseignantes et d'enseignants conscients de leur rôle et de leurs responsabilités individuelles, sociales et planétaires.

Un partenariat pédagogique avec le milieu scolaire

La formation pratique des futurs enseignants et enseignantes se situe à l'intersection des cultures scolaire et universitaire et s'appuie sur la capacité de concertation et d'échange entre ces deux milieux éducatifs. L'établissement d'un réseau d'écoles associées à la formation pratique dispensée par les facultés d'éducation

présente le double avantage de contribuer à la professionnalisation de l'enseignement, ne serait-ce qu'à travers la formation complémentaire offerte aux enseignantes et enseignants associés, tout en favorisant le rapprochement, désiré de part et d'autre, entre les écoles et l'université. À l'automne 1996, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton s'inscrivait dans la même ligne d'action que celle adoptée par la plupart des universités québécoises et francophones du Canada (Bélaïr, 1992; Boutin et Beausoleil, 1996; Ouellet et Carbonneau, 1994), en optant pour l'établissement d'un partenariat pédagogique avec ses partenaires du milieu scolaire.

Dans un document de travail préparé à l'intention des membres du Comité des écoles associées, constitué de représentantes et représentants du MENB, de l'AEFNB, de la FSÉ et du milieu scolaire, la direction du Service des stages rappelait que la préoccupation première de la Faculté était de garantir un encadrement pédagogique de qualité à toutes ses étudiantes et à tous ses étudiants stagiaires, soit une formation pratique à la hauteur :

de la mission que s'est donnée la Faculté des sciences de l'éducation [...], des attentes de la profession enseignante face aux défis contemporains posés par l'insertion professionnelle de ses nouveaux membres [...] et des attentes du ministère de l'Éducation et des directions générales quant à la capacité des futures enseignantes et des futurs enseignants à relever les défis issus du renouvellement des pratiques pédagogiques vécu dans nos écoles (Vienneau et LeBlanc, 1997, p. 6).

Les objectifs proposés pour ce réseau étaient alors :

de favoriser une intégration optimale des savoirs, savoir-faire et savoir-être développés à l'intérieur de la formation universitaire (intégration dynamique de la théorie dans une pratique professionnelle de l'enseignement); d'assurer une préparation adéquate à l'entrée dans une profession particulièrement exigeante où la capacité d'adaptation et de renouvellement est sans cesse sollicitée; d'assurer une connaissance et une compréhension approfondies des enjeux du renouvellement de la pédagogie et la capacité de transposer dans son expérience professionnelle les principes de l'école renouvelée et d'une pédagogie actualisante (p. 11).

Ces objectifs requièrent une concertation réelle entre les partenaires impliqués dans la formation pratique des futures enseignantes et des futurs enseignants. Or, malgré la collaboration exceptionnelle du milieu scolaire, et ce, depuis la fondation de la Faculté (1972), force nous était de constater qu'il n'existait pas de partenariat véritable *dans le domaine de la formation pratique* entre, d'une part, les intervenantes et les intervenants du milieu scolaire (districts scolaires, ministère de l'Éducation,

AEFNB) et, d'autre part, la Faculté des sciences de l'éducation⁴. La mise sur pied d'un réseau d'écoles associées permettait d'établir un tel partenariat et devait de surplus contribuer à l'établissement d'une culture de collaboration entre partenaires en éducation.

Le rapport final du Comité des écoles associées (Vienneau et LeBlanc, 1998) recommandait unanimement l'instauration d'un réseau d'écoles associées, précisait les conditions et les démarches menant à son adhésion, recommandait une forme de reconnaissance des enseignantes et des enseignants associés et adoptait le principe d'une formation à l'intention des enseignantes et des enseignants, ainsi que des conseillères et des conseillers associés, responsables de la supervision pédagogique pour l'université.

Après de longues délibérations, le Comité adopta les critères d'adhésion suivants, critères qui seraient sous la responsabilité partagée de l'enseignante ou de l'enseignant concerné et de la direction de l'école: engagement dans un projet éducatif ou dans un plan pédagogique (au niveau de la classe ou de l'école); ouverture au changement (ex.: technologies éducatives); capacité de travailler en équipe; capacité d'offrir la supervision pédagogique nécessaire (ex.: participation à l'exercice d'analyse réflexive) et capacité à offrir le soutien psychologique nécessaire aux stagiaires (ex.: écoute et encouragement, climat de confiance, goût du risque).

Notons enfin que le Comité des écoles associées s'est entendu sur un calendrier et sur certaines étapes devant mener à l'implantation graduelle du réseau, étapes incluant l'administration d'un sondage portant sur le rôle et les attentes des enseignantes et des enseignants responsables de stages (Vienneau, 1998), une campagne d'information dans les districts scolaires francophones, une période pour la réception des demandes d'affiliation, puis finalement l'entrée en fonction du réseau.

Élaboration d'un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) dans la formation initiale

Une équipe de professeures à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton travaille depuis 1990 à l'élaboration d'un modèle *d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire* dans la formation initiale. Rappelons que l'ÉPP, telle que conçue par le Groupe de recherche en éducation dans une perspective mondiale (GREPM), est une approche en gestation qui vise à la transformation de l'éducation en vue de l'humanisation de la société (Ferrer, 1997). Cette approche globale intègre diverses thématiques complémentaires, sous la

4. Il convient de mentionner que les exemples de collaboration entre la Faculté et ses partenaires en éducation sont nombreux et variés. Ainsi, plusieurs professeurs et professeures ont été et sont encore aujourd'hui associés au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick dans l'élaboration de programmes d'études; un grand nombre de projets sont également réalisés conjointement avec l'Association des enseignantes et enseignants francophones du N.B. (dont le plus récent concerne la diffusion de rapports de recherche à l'intérieur du *Bulletin de Nouvelles* de l'AEFNB); enfin, comme dernier exemple de concertation, citons le Comité consultatif au doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, où siègent, entre autres, des représentantes et représentants de l'AEFNB, du MENB, de l'Association des directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick (ADEFNB), de la Fédération des comités de parents et de la Commission provinciale d'éducation francophone (comités consultatifs) ainsi que les doyennes, doyens, directrices ou directeurs d'écoles associés à la Faculté d'éducation dans la gestion des programmes de formation initiale à l'enseignement.

dénomination planétaire, elle-même intégratrice et reflétant la dynamique d'une perspective en construction. Ainsi qu'il a été mentionné précédemment, cette perspective planétaire est intimement liée à la mission même de la Faculté et plus particulièrement à l'un des objectifs généraux de la formation générale et globale qui vise à «développer le sens de la responsabilité sociale et la conscience de la réalité mondiale dans un contexte de solidarité entre les personnes et les peuples» (Université de Moncton, 1997, p. 18). De plus, par les habiletés d'analyse, de synthèse et d'évaluation critique qu'elle privilégie, l'ÉPP contribue significativement à la poursuite de plusieurs objectifs spécifiques de la formation pédagogique, tels que «comprendre la nature de l'éducation, ses fondements et son rôle dans la société» (ex. : *faire preuve de conscience planétaire et de solidarité avec ceux et celles dont les efforts visent au mieux-être de l'humanité*) et «se connaître comme personne, être capable d'autocritique et de développement personnel» (ex. : *comprendre l'influence de son propre cadre de référence dans la perception de soi-même, des autres et de la réalité sociale*).

Le GREPM postule que l'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à l'intérieur des programmes de formation initiale se justifie par la nécessité de former les enseignantes et les enseignants à *comprendre la portée et l'interdépendance des problèmes de la modernité*; par la nécessité de faire *contrepoids à la fragmentation du savoir et à la spécialisation à outrance*; par la nécessité de *tenir compte de la globalité de la personne et des apprentissages*. Explicitons brièvement chacune de ces trois justifications avancées par le GREPM. Tout d'abord, il apparaît primordial de faire *comprendre la portée et l'interdépendance des problèmes de la modernité* aux formatrices et aux formateurs des citoyennes et citoyens de demain.

L'humanité doit actuellement faire face à une situation paradoxale, à la fois inquiétante et porteuse d'espoir, qui touche la personne, les rapports interpersonnels, la société ainsi que l'environnement, à l'échelle locale et internationale. En effet, d'une part, l'humanité doit faire face à des problèmes criants; d'autre part, une partie non négligeable de l'humanité est à la recherche de solutions aux problèmes les plus urgents.

On assiste ainsi au développement d'une nouvelle conscience planétaire et à l'organisation de la société civile d'où émergent divers mouvements sociaux, tels que les groupes pacifistes, féministes et écologistes, qui dénoncent l'ordre économique et politique mondial, participent à la réflexion permettant de mieux comprendre les mécanismes qui nous ont amenés à la situation actuelle, font la critique des limites éthiques et environnementales des progrès scientifiques et technologiques et montrent que d'autres voies sont possibles et nécessaires. Dans les milieux d'éducation, on assiste parallèlement à l'émergence de courants éducatifs socialement «engagés» (ex. : Caouette, 1992). Le défi pour l'éducation, aujourd'hui peut-être plus que jamais, est par conséquent de former des personnes capables et désireuses de participer aux forces collectives de changement à l'œuvre dans notre société, d'accéder collectivement aux moyens du pouvoir et de faire ainsi l'histoire.

L'intégration de l'ÉPP se justifie également par le besoin de faire *contrepoids à la fragmentation des savoirs et à la spécialisation à outrance* qui caractérisent la forma-

tion universitaire ainsi que par la nécessité de suppléer à l'insuffisance de la réflexion qui afflige nos sociétés modernes. Or, ces phénomènes sont loin d'être sans conséquences pour les futurs enseignants et enseignantes. En effet, l'approfondissement des connaissances dans une spécialité s'accompagne fréquemment d'une ignorance des liens, voire des interdépendances et des complémentarités entre les spécialités. Cette ignorance ne se traduit pas uniquement par le manque de connaissances dans le domaine négligé, mais par la méconnaissance, la malconnaissance dirions-nous, de phénomènes et de faits dont la compréhension est essentielle à la vie en société, sans compter que l'exposition à des quantités énormes d'informations sans l'acquisition des outils permettant de les organiser en connaissances signifiantes provoque souvent de l'anxiété (Wurman, 1989). De plus, le fait de constater par le truchement des médias l'ampleur des problèmes de l'humanité, sans posséder les instruments nécessaires à l'analyse de ces problèmes, ni la possibilité d'agir sur ceux-ci, est fort susceptible d'alimenter un sentiment d'impuissance. Chez la personne en formation initiale, ces sentiments d'anxiété et d'impuissance risquent de contribuer au développement d'un refus plus ou moins global de l'information et à un repli égo-centrique.

Enfin, la multiplication de l'information peut faire naître chez l'individu la fausse croyance qu'il est bien renseigné sur la réalité mondiale. Chez bon nombre d'étudiantes et d'étudiants, cette fausse croyance et l'ignorance des effets pervers de la communication de masse, dont la manipulation de la pensée et la banalisation des sujets traités, peuvent être à l'origine d'un manque d'intérêt face à l'exigence de se tenir informés ou à celle de remettre en question l'information reçue.

De tels constats représentent des défis de taille pour les programmes de formation initiale des enseignantes et des enseignants en regard de l'objectif visant à former des personnes possédant à la fois un sentiment d'appartenance à une communauté locale et mondiale et la conviction que leurs décisions et leurs modes de vie ont des liens étroits avec ceux des autres peuples du monde. De plus, ils mettent en évidence le besoin pressant de créer à l'école les conditions nécessaires à l'apprentissage de l'altérité et au dialogue qu'exigent nos sociétés de plus en plus multi-ethniques.

La nécessité d'intégrer la perspective planétaire dans les programmes de formation initiale se justifie enfin par la nécessité d'ordre pédagogique liée au besoin de *tenir compte de la globalité de la personne et des apprentissages*. Par exemple, en ce qui concerne la globalité des apprentissages, on constate que les enseignantes et les enseignants sont nombreux à se dire accablés parce qu'ils sont constamment appelés à introduire dans un curriculum déjà chargé de nouvelles «éducatives», si valables soient-elles. De plus, plusieurs se disent confus et démunis devant leur difficulté à bien discerner dans le quotidien les moments où ils sont en train de faire, par exemple, de l'éducation aux droits humains, de l'éducation à la paix ou de l'éducation à la citoyenneté. Ces difficultés manifestent l'importance d'éduquer dans une perspective planétaire tant dans la formation initiale que dans la formation continue du personnel enseignant.

Bref, le modèle d'intégration de l'ÉPP en voie de développement à la Faculté cherche à répondre à cette triple nécessité, c'est-à-dire à la nécessité de former les enseignantes et les enseignants à la compréhension de la portée et de l'interdépendance des problèmes de la modernité, à la nécessité de faire contrepoids à la fragmentation du savoir et à la spécialisation à outrance et à celle de la prise en compte de la globalité de la personne et des apprentissages, en précisant les *contenus à intégrer en relation avec chaque thématique de l'ÉPP* et en développant une pédagogie «*intégratrice*» qui assure les liens avec la pédagogie actualisante.

Contenus à intégrer en relation avec chaque thématique de l'ÉPP

À partir des dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et environnementale, ce modèle intégrateur aborde les savoirs, savoir-être et savoir-faire suivants, liés aux diverses thématiques qui constituent l'ÉPP: savoirs concernant la compréhension de soi, d'autrui et de la réalité sociale (ses problèmes et ses richesses); savoir-être concernant l'appréciation et l'ouverture à soi-même, aux autres et au monde; savoir-faire concernant l'engagement responsable vis-à-vis de soi-même, des autres, de l'ensemble de l'humanité et de l'environnement.

Pédagogie « intégratrice »

Cette pédagogie vise tout d'abord à favoriser l'intégration des dimensions affective, cognitive, morale et socioculturelle tout en assurant la démocratisation du processus éducatif par le biais de l'apprentissage de:

- l'affirmation de soi dans le respect mutuel;
- l'écoute active d'autrui;
- la coopération;
- la résolution non violente des conflits;
- la gestion de l'agressivité et du stress;
- l'esprit critique;
- l'esprit de recherche et de la créativité;
- la participation active et l'autonomie;
- le partage du pouvoir et des responsabilités;
- le pluralisme des idées et des façons d'être, le dialogue et la confrontation des points de vue;
- la création des conditions nécessaires à l'établissement de rapports égaux, de respect mutuel et d'appréciation des différences;
- l'autoévaluation et l'évaluation collective de la vie en groupe.

Cette pédagogie dite «*intégratrice*» favorise également l'interaction entre la théorie et la pratique, l'action et la réflexion. Enfin, elle vise au développement du sens d'appartenance à l'humanité par des moyens généraux tels que l'intégration des arts comme déclencheur de réflexion dans le processus menant à la compréhension de soi et du monde et l'introduction de «*personnages-modèles engagés avec le sort de l'humanité*» comme source d'inspiration et d'espoir.

En ce qui concerne les modalités d'intégration de l'ÉPP à la Faculté, notons que les objectifs et les contenus du modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (Ferrer, 1997) s'intègrent à la fois dans l'*enseignement théorique* et dans la *formation pratique* dispensés à la Faculté des sciences de l'éducation.

Enseignement théorique

Une double démarche complémentaire d'intégration de l'ÉPP a été mise à l'essai depuis quelques années. Premièrement, tel que mentionné, on s'est assuré de l'«*infusion*» des objectifs et des contenus de l'ÉPP dans la mission même de la Faculté (objectifs transversaux). Cette démarche, destinée à imprégner le programme de l'esprit de l'ÉPP, a été réalisée en intégrant des objectifs et des contenus (savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-devenir) dans les cours où ils apparaissent pertinents. Deuxièmement, la *création de cours* portant spécifiquement sur ou intégrant les thématiques de l'ÉPP assure une plus grande visibilité de cette perspective planétaire à la Faculté. Ainsi, au niveau de la formation initiale, la Faculté d'éducation a créé trois cours à option: *Éducation aux droits humains et à la paix* (3 crédits), *Éducation interculturelle et solidarité internationale* (3 crédits) et *Didactique de l'éducation relative à l'environnement* (3 crédits) ainsi qu'un cours obligatoire, le cours *Fondements de l'éducation dans une perspective mondiale* (4 crédits). Au deuxième cycle, la Faculté propose un cours à option, le *Séminaire en éducation dans une perspective planétaire* (3 crédits).

Formation pratique

Le modèle propose ici une triple démarche complémentaire: premièrement, l'*infusion* de l'ÉPP dans les stages d'enseignement afin d'établir des liens entre la théorie et la pratique dans un processus dialectique permettant d'enrichir la pratique et la théorie et d'assurer une plus grande cohérence entre celles-ci; deuxièmement, une *classe laboratoire* dans le cadre du cours d'éducation aux droits humains et à la paix, incluant des études de cas, des jeux de rôles, des analyses critiques de l'actualité et de matériel pédagogique (ex.: guides, vidéos, etc.); troisièmement, une *concertation active* avec la collectivité universitaire (ex.: l'association Écoverситé) et avec les organismes non gouvernementaux (ONG) de la communauté. Cette dernière est assurée grâce au Comité facultaire d'éducation planétaire, comité qui permet de développer chez les étudiantes et les étudiants la capacité d'agir de façon cohérente avec les principes de l'ÉPP et nourrit leur motivation à l'engagement solidaire.

Réalisations et difficultés de mise en œuvre

Avant de conclure, quelques mots sur les réalisations et sur les difficultés de mise en œuvre de la démarche présentée. Tout d'abord, le projet d'une formation s'inspirant d'une vision commune, la *pédagogie actualisante*, poursuit son chemin, alimenté par les débats entre collègues et avec les étudiantes et les étudiants. Bien sûr, il serait tout aussi illusoire de croire en une pleine et entière adhésion au concept

de pédagogie actualisante de la part de chacune et de chacun des quelque trente membres du corps professoral de la Faculté (en incluant dans ce nombre les professeures et professeurs associés) que de prétendre en une intégration entière et achevée des principes de cette philosophie éducative à l'intérieur de chacune des activités de formation et de recherche menées à la Faculté. Néanmoins, favorisée par les travaux du Comité de pédagogie actualisante, dont la raison d'être est précisément « d'assurer la promotion du concept de pédagogie actualisante comme élément central de la mission de la faculté » (Manuel des politiques et des procédures dans le secteur académique, FSÉ 1803.1), l'intégration de la pédagogie actualisante à l'intérieur des programmes de formation, et en particulier des programmes de formation initiale à l'enseignement, continue de progresser à la Faculté des sciences de l'éducation. Le projet en cours d'un ouvrage collectif, consacré à une présentation étoffée des huit volets de cette pédagogie accompagnée d'exemples pratiques, en constitue assurément un signe tangible. Notons également que la création d'un Prix de la pédagogie actualisante⁵, attribué annuellement à une enseignante ou à un enseignant qui a démontré un haut niveau de savoir, de savoir-faire et de savoir-être reflétant les caractéristiques essentielles d'une pédagogie actualisante, favorise la diffusion du concept de pédagogie actualisante en milieu scolaire.

En ce qui concerne les initiatives visant l'intégration et la synthèse des savoirs, les changements vécus au niveau de la structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement ont connu leurs parts de succès et de difficulté. La Faculté procédera par ailleurs, en juin 1999, à une première évaluation de ses nouveaux programmes de formation initiale (programmes de baccalauréats combinés de 5 ans et programme court de 2 ans) dans le but d'identifier à la fois les acquis et les aspects à améliorer dans la formation initiale. Cette échéance n'a évidemment pas empêché la Faculté d'apporter en cours de route certains ajustements à ses programmes (ex. : création d'un nouveau cours de psychopédagogie consacré exclusivement aux élèves en difficulté au lieu de l'« infusion » de ces contenus à l'intérieur du cours de développement). Certains étudiants et étudiantes déplorent par ailleurs le manque de souplesse et d'ouverture des nouveaux programmes de baccalauréats combinés (ex. : absence de « cours au choix » pour les étudiantes et les étudiants du primaire), alors que d'autres se plaignent du nombre peu élevé de crédits universitaires accordés à certains cours (ex. : un seul crédit pour le Séminaire de synthèse). Dans certains cas, la résistance au changement (ex. : l'exigence nouvelle d'un examen de synthèse) se métamorphose en une reconnaissance de sa pertinence une fois l'expérience vécue par les étudiantes et les étudiants concernés. Si quelques-uns expriment des préoccupations vis-à-vis de certaines faiblesses de la formation générale qui se maintiennent (ex. : lacunes en histoire qui transparaissent dans le cours de Fondements), d'autres professeures et professeurs constatent une amélioration sensible dans les capacités d'analyse et de synthèse des étudiantes et des étudiants.

5. Le premier Prix de la pédagogie actualisante a été décerné le 21 novembre 1998 lors du Banquet de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Il fut décerné, à titre posthume, à monsieur Ronald Vienneau, enseignant au district scolaire n° 01 (Shédiac/Moncton) pour ses qualités exceptionnelles de pédagogue, dont les pratiques pédagogiques humanistes reflétaient plusieurs volets de la pédagogie actualisante.

Parmi les autres expériences en cours de réalisation, notons que le projet d'implantation d'un réseau d'écoles associées a connu quelques difficultés dans sa mise en œuvre, dues d'une part à un retard dans l'élaboration du nouveau système de gestion informatisée du Service des stages, conçu expressément en fonction de ce réseau, et, d'autre part, aux problèmes de financement des activités de perfectionnement professionnel prévues à l'intention des deux groupes représentant ce partenariat pédagogique (enseignantes et enseignants du milieu scolaire et conseillères et conseillers de l'université).

L'expérimentation du modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire se poursuit, alimentée, entre autres, par les travaux du Groupe de recherche en éducation dans une perspective mondiale (GREPM) et en particulier par son *Projet d'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire pour les provinces atlantiques* (PÉCPPA), projet qui vise un double objectif: la création d'un réseau d'intervenantes et d'intervenants dans ce domaine et l'étude des besoins (ressources pour l'apprentissage, besoins en formation, etc.) des enseignantes et des enseignants des provinces atlantiques. Du côté des difficultés de mise en œuvre, notons tout d'abord que, si toute entreprise éducative est par nature assujettie à des limites, une approche englobante comme celle de l'ÉPP l'est encore davantage. En plus des risques soulignés dans la discussion concernant la nécessité d'intégrer l'ÉPP, mentionnons deux autres risques ou difficultés majeures: tout d'abord, le risque que les étudiantes et les étudiants soient portés à déduire qu'il suffit de travailler sur la personne de l'élève pour régler les problèmes sociaux; ensuite, le risque pour l'intervenante ou l'intervenant (incluant la professeure ou le professeur d'université) de véhiculer une attitude « militante », dogmatique ou moralisatrice. Afin de relever ces nombreux défis, un dialogue constant doit s'établir avec les étudiantes et les étudiants. Dans ce continuel processus de réflexion, on doit également s'interroger sur le réalisme d'un objectif aussi ambitieux que celui de l'humanisation de la société à travers la transformation de l'éducation.

Conclusion

Ce numéro thématique portant sur les *perspectives d'avenir en éducation* avait pour objet, entre autres, d'explorer les principaux défis que posent actuellement la formation initiale à l'enseignement et la formation continue en éducation. Le présent article a tenté d'apporter des éléments de réponses à quelques-unes des questions soulevées, pistes de réflexion issues de l'expérience vécue à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Nous avons choisi de conclure en rappelant quatre des questions lancées initialement par les responsables de ce numéro thématique, chacune correspondant à l'une des principales sections du présent texte.

Comment se porte la formation initiale à l'enseignement en milieu minoritaire?
Très bien, merci (!) Affirmer, comme nous l'avons fait précédemment, être condamnés à une pédagogie de l'excellence, c'est avant toute chose rappeler que le

maintien et le développement d'une langue en milieu minoritaire sont en quelque sorte « socialement déterminés », tributaires, entre autres facteurs, des institutions que se donnent les communautés et plus particulièrement de leurs institutions scolaires qui peuvent exercer une influence compensatrice déterminante pour contrer les effets de ce déterminisme social: « [...] l'école comme institution et la qualité du processus d'enseignement dans celle-ci peuvent contribuer à bâtir la détermination de survivre qui est nécessaire pour contrer le déterminisme menant à l'assimilation culturelle et linguistique en contexte minoritaire » (Landry, 1993, p. 887).

Qu'attend-on des enseignantes et des enseignants à l'avenir? Beaucoup... et plus encore (!) Que l'on considère ou non l'enseignement comme une véritable « profession » (Bourdoncle, 1993), on attend sans contredit des attitudes et un comportement jugés professionnels chez les enseignantes et les enseignants d'aujourd'hui et de demain. Parmi les conditions retenues par Bisailon (1993) pour assurer ce « professionnalisme collectif », la responsabilité collégiale du personnel enseignant quant aux apprentissages de tous les élèves est jugée la plus importante et amène le président du Conseil supérieur de l'éducation du Québec à rappeler que « les principales critiques adressées au système d'éducation portent moins sur la pauvreté des contenus que sur l'absence, chez les élèves, de certaines habiletés fondamentales, d'ordre générique, ce qui les empêche d'avoir accès à certains savoirs » (Bisailon, 1993, p. 228). Pour être en mesure d'assurer le développement de ces habiletés génériques, il va sans dire que celles-ci doivent être maîtrisées et métacognitivement intégrées chez les futurs enseignants et enseignantes. C'est pourquoi la Faculté des sciences de l'éducation accorde depuis quelques années une importance toute particulière au développement des habiletés cognitives supérieures chez les étudiantes et étudiants, en particulier aux habiletés de synthèse et d'intégration des savoirs.

Quelle formation devrait-on offrir aux futurs enseignants et enseignantes? La meilleure évidemment (!), mais encore? En fait, on est toujours à la recherche du dosage idéal entre la formation théorique, essentiellement universitaire, et la formation pratique offerte par les stages d'enseignement dans les écoles. D'après Bourdoncle (1991), pour qu'il y ait une véritable professionnalisation de l'enseignement, caractérisée par le passage d'une démarche intuitive (stade artisanal) à une démarche rationnelle (stade scientifique), il faut « que soit prise en charge par l'université non seulement la théorisation de la pratique, mais aussi et surtout les aspects pratiques et professionnels de la formation ». Cependant, Bourdoncle (1991) est le premier à reconnaître que « sortir la formation des enseignants de son empirisme ancestral pour la faire tomber dans un théoricisme apraxique, sans lien avec la pratique, donnerait des résultats nettement plus catastrophiques » (p. 83). Alors, quelle est la solution? D'après nous, elle ne se situe ni dans « l'universitarisation de la formation pratique » ni dans la « scolarisation de la formation universitaire », mais bien dans l'optimisation des conditions d'arrimage entre ces formations théorique et pratique par l'établissement d'un véritable partenariat pédagogique entre université et écoles. C'est la raison d'être du réseau d'écoles associées en voie d'implantation au Nouveau-Brunswick francophone.

Enfin, *comment la formation initiale à l'enseignement peut-elle aider le système éducatif à faire face à l'avenir dans un monde planétaire?* Comment, sinon en intégrant précisément cette perspective planétaire à l'intérieur de ses cours et autres activités de formation. Non seulement le monde frappe-t-il à la porte des salles de classe de nos écoles (tous ordres d'enseignement confondus), mais il y est déjà présent par la voie des heures de télévision « consommées » au foyer, par un accès sans cesse croissant au réseau Internet et, de manière générale, grâce à la culture de plus en plus planétaire qu'est celle de nos sociétés occidentales. Nos futurs enseignants et enseignantes sont ainsi appelés à jouer un rôle essentiel en tant que « médiatrices » et « médiateurs » (Feuerstein, 1978) de cette masse d'informations. Le modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (Ferrer, 1997) en élaboration à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton nous apparaît une des réponses possibles à ce criant besoin d'une formation en mesure de répondre aux défis du XXI^e siècle.

Références bibliographiques

- BASQUE, M. (1994). *De Marc Lescaobot à l'AEFNB. Histoire de la profession enseignante acadienne au Nouveau-Brunswick*. Edmundston (NB), Éditions Marévie, 183 p.
- BÉLAIR, L. M. (1992). La formation conjointe à l'enseignement primaire Une collaboration active avec le milieu scolaire. *Pédagogiques*, 10(2), 121.
- BISAILLON, R. (1993). Pour un professionnalisme collectif. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 225-232.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- BOUTIN, G. et BEAUSOLEIL, J. R. (1996). Une expérience de partenariat. Le projet CECM-UQAM sur la formation des enseignants du secondaire (1988-1994). Rapport final. *Écoles secondaires associées CECM et UQAM*, 64 p.
- CAOUCETTE, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation pour un nouveau projet de société*. Montréal, VLB.
- CARBONNEAU, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement. Analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 35-57.

- CARON, J. (1994). *Quand revient septembre...* Guide sur la gestion de classe participative. Montréal, Les Éditions de la Chenelière.
- COMMISSION SUR L'EXCELLENCE EN ÉDUCATION (1992). *L'école à l'aube du 21^e siècle*. Fredericton (NB), La Commission sur l'excellence en éducation, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 88 p.
- COUTURIER-LEBLANC, G., GODIN, A. et RENAUD, A. (1988). L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992. Dans J. Daigle (dir.), *L'Acadie des maritimes: études thématiques des débuts à nos jours*. Moncton, Chaire d'études acadiennes, p. 543-585.
- DESJARDINS, R. (1998). Un modèle d'analyse réflexive appliqué à la pratique d'enseignement de stagiaires. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 349-369.
- DESJARDINS, R., FERRER, C., LANDRY, R. et VIENNEAU, R. (1997). *Projet de synthèse*. Moncton (NB), Université de Moncton, 7 p.
- FERGUSON, M. (1981). *Les enfants du Verseau pour un nouveau paradigme*. Paris, CalmannLévy.
- FERRER, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 17-48.
- FEUERSTEIN, R. (1978). The ontogeny of learning. Dans P. Mittler (dir.), *Brain Mechanism in Memory and Learning*. New York, Raven Press.
- FREIRE, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero.
- GOODLAD, J. I. (1990). Better teachers for our nation's schools. *Phi Delta Kappan*, 72(3), 185-194.
- GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville (QC), Gaëtan Morin éditeur, 445 p.
- LANDRY, R. (1993). Déterminisme et détermination. Vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. *La revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 887-927.
- LEBLANC, A., MÉTHOT, J. et VIENNEAU, R. (1998). *Manuel de stage*, ED 2902, 16 p. (Disponible au Service des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton (NB), E1A 3E9).
- LORTIEPAQUETTE, M. et PAQUETTE, C. (1996). *Vers une école primaire renouvelée. Le nouveau quotidien de l'école primaire*. Nouveau-Brunswick, Ministère de l'Éducation, 60 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (MENB) (1993a). *La mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick*. Fredericton, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 5 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (MENB) (1993b). *Comité consultatif auprès de l'école*. Fredericton, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 5 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (MENB) (1995). *Excellence en éducation*. L'école primaire. Fredericton, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 21 p.
- OUELLET, G. et CARBONNEAU, M. (1991). Des projets d'écoles associées au primaire. *Dimensions*, 23.
- PAQUETTE, C. (1995). *Vers une école primaire renouvelée. Référentiel de mise en œuvre*. Fredericton, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 84 p.
- PERRON, M., LESSARD, C. et BÉLANGER, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 532.
- SERVICE DES STAGES (1998). *Politique concernant les rencontres mensuelles d'intégration* (ED 5912). *Document de travail*, 4 p. (Disponible au Service des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton (NB) E1A 3E9)
- STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102111.
- UNESCO (1993). *La tolérance aujourd'hui*. Paris, UNESCO.
- UNIVERSITÉ DE MONCTON (1997). *Vers une pédagogie actualisante: mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*, 35 p. (Disponible au Centre de ressources pédagogiques, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton (NB) E1A 3E9)
- VIENNEAU, R. (1998). Rôle et attentes des enseignantes et des enseignants en tant que responsables de stages: sommaire des résultats d'un sondage. *Nouvelles*, 29(9), 13-16.
- VIENNEAU, R. et LEBLANC, A. (1997). *Vers un réseau d'enseignantes et d'enseignants associés*, 18 p. (Disponible au Services des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton (NB) E1A 3E9).
- VIENNEAU, R. et LEBLANC, A. (1998). *Rapport final du Comité des écoles associées*, 6 p. (Disponible au service des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton (NB) E1A 3E9)
- WOLFENBERGER, W. (1972). *Normalisation: The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto (ON), National Institute on Mental Retardation.
- WURMAN, R. S. (1989). *Information Anxiety*. New York, Doubleday.