

Article

« L'éducation dans une perspective planétaire : l'épreuve du réel »

Jean Hénaire

Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 1, 1997, p. 49-59.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031901ar>

DOI: 10.7202/031901ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

L'éducation dans une perspective planétaire: l'épreuve du réel

Jean Hénaire
Sociopédagogue

Centre international de formation à l'éducation aux droits de l'homme
et à la paix, Genève

Résumé – Cet article rappelle les fondements de ce qui constitue le projet d'éducation dans une perspective planétaire. Selon l'auteur, il s'agit, en substance, d'un projet qui tire sa légitimité des grands idéaux de compréhension et de coopération internationales qui ont inspiré nombre d'éducateurs; l'un des traits actuels de ce projet est de mettre en question l'avenir radieux annoncé par le néo-libéralisme. L'auteur confronte les concepts de dépendance et d'interdépendance, de tradition et d'innovation, de méthodes et d'attitudes; il analyse aussi l'expansion des rapports sociaux, culturels et économiques à l'aune du monde et des États.

*Nous savons depuis des siècles que les actions particulières créent des conditions
et des situations dont les répercussions sont universelles.*

La Ligue des Six Nations¹

*Tu as ta vérité, j'ai la mienne, mais n'oublie pas que nous avons
la même langue, pour essayer de nous comprendre.*

Proverbe tzigane²

Introduction

Le projet d'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) soulève bien des questions tant le champ d'analyse que cette éducation entend couvrir est vaste et complexe. En raison de sa prétention à vouloir s'inscrire dans un processus de transformation des mentalités, ce projet ne peut faire l'économie de l'examen des enjeux politiques qu'il soulève. Son discours – en voie de construction – appelle à des précisions d'ordres conceptuel, méthodologique et terminologique. La volonté de changement multiforme auquel il s'astreint l'oblige dès lors à passer de l'ambition à la démonstration.

L'ambition

L'éducation «planétaire» fait maintenant partie du vocabulaire de l'éducation. En raison du vaste champ d'intérêts qu'elle entend couvrir, sa définition donne la mesure de l'étendue de son projet. Ainsi, selon Legendre (1993), cette éducation est globale et «a pour but de favoriser, chez les personnes, la compréhension des multiples dimensions du monde actuel et futur, et la participation efficace aux enjeux inhérents» (p. 448-449). L'éducation planétaire présente également les caractéristiques de l'éducation internationale telle que la définit l'UNESCO dans la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* adoptée par ses États membres en 1974. Comme l'indique le chapitre de cet instrument international, consacré à la signification des termes, le mot éducation désigne un processus global par lequel peut être rendue possible la prise en compte indivisible des grands enjeux contemporains. On retrouve ce même fil conducteur, notamment, dans une recommandation et une déclaration récentes émanant respectivement du Bureau international de l'éducation et de la Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation (BIE, 1992). Dans tous ces cas, on note une volonté d'intégrer de multiples enjeux de la vie contemporaine dans les contenus de l'enseignement depuis l'éducation préscolaire jusqu'à la formation universitaire des maîtres. Ces contenus, nombreux et diversifiés, renvoient principalement à la capacité de s'adapter au changement dans un monde qualifié d'interdépendant et d'agir sur celui-ci de manière à ce que le respect des droits de l'homme serve de repère majeur à la construction d'une citoyenneté mondiale soucieuse de justice sociale et de sécurité collective. Il s'agit là d'un discours ambitieux auquel bon nombre de voix prêtent leur nom. Il explore en outre de nouvelles voies de réflexion qui révèlent la complexité du projet et qui obligent à faire acte de clarté.

Essentiellement, l'éducation planétaire veut être le manifeste de la terre-patrie, pour emprunter au titre du livre de Morin et Kern paru en 1993. Les promoteurs de cette éducation aspirent à la citoyenneté transfrontalière sur les bases modernisées du cosmopolitisme kantien. L'appel à l'universalité des valeurs humaines prend le relais d'une généalogie déjà ancienne qui conduit aujourd'hui à cultiver l'idée d'une altérité mondiale par le dialogue interculturel. Le moyen est éducatif et la fin, politique. On aspire à former à la compréhension internationale afin de construire une citoyenneté à la dimension du monde. Le grand mérite de cette pensée éducative est de s'être imposée comme interlocutrice sur le plan des débats sur l'éducation à une époque où celle-ci est tantôt confrontée aux replis identitaires et aux débats idéologiques, tantôt inféodée au pragmatisme obligé de l'économisme et aux règles imposées de la concurrence. L'actualisation de ce projet se trouve par ailleurs liée à ce qui lui crée encore des obstacles.

Dépendance et interdépendance

L'éducation dans une perspective planétaire propose une lecture du monde où le terme d'interdépendance occupe une place centrale. Ce mot n'est cependant pas

utilisé au titre de concept opératoire susceptible de faciliter une analyse un tant soit peu circonscrite de la portée et des limites du champ théorique que cette éducation entendrait couvrir. En fait, le recours à ce terme, inspiré d'exemples divers, hétéroclites, n'échappe pas à un certain effet rhétorique. Sans définition préalable de l'interdépendance, son utilisation risque de prêter à confusion. Voyons, à l'aide d'exemples, quelques enjeux dont la prise en compte peut permettre de préciser dans quels contextes le recours à ce terme peut paraître approprié eu égard au projet socioéducatif que propose cette éducation.

Soulignons tout d'abord le fait que, actuellement, dans le domaine de l'éducation planétaire, on ne dépasse guère le niveau des généralités, ce qui entretient une certaine ambiguïté sur le plan des fondements politiques de cette éducation. Le recours plus ou moins impressionniste à la notion d'interdépendance agit dans ce sens et sa tenue, trop facilement prise pour acquise, invite à la circonspection. C'est ce qui se produit chaque fois, par exemple, qu'on s'émerveille devant les nouvelles technologies de l'information et des communications, prometteuses de dialogue planétaire, sans toujours s'interroger sur les enjeux réels des NTIC. Comme on le sait, leur développement s'inscrit dans une véritable guerre économique entre géants dont les intérêts sont beaucoup plus rapprochés d'une volonté de conquête des marchés que d'une vision illitchienne de la convivialité³. Du coup, le contrôle de l'information par les grands monopoles est susceptible de placer le citoyen-consommateur dans une situation de dépendance qui réduira d'autant son espace démocratique. Dans cet esprit, l'affirmation de l'interdépendance comme clé d'un monde meilleur à venir laisse songeur si elle ne s'accompagne pas d'une critique des puissances économicomédiatiques et d'un débat sur la responsabilité politique du monde de l'éducation devant cette question.

Des travaux, nombreux, suggèrent une vision beaucoup plus élargie de l'interdépendance que celle qui se réduirait aux rapports économiques. À cet égard, un discours prospectif anticipe l'avènement du monde dont les parties seraient désormais liées par des moyens de communications permettant un véritable enrichissement des échanges et la prise de conscience de notre incontournable interdépendance dans la vie sur terre. Dans *L'homme symbiotique*, De Rosnay (1995) s'autorise de cet optimisme. Il envisage, dans l'avènement de cet homme, la fin de l'*homo economicus*, consommateur et prédateur, et le début d'une interdépendance créatrice de toutes les formes de la société humaine. Tel est ce que Morin et Kern (1993, p. 216-217) pourraient appeler un «principe d'espérance». Mais la mort annoncée de cet *homo economicus* ne semble pas être pour demain si on en juge par la formidable expansion de l'économie de marché dont on chante tant l'avenir radieux depuis l'effondrement du Bloc de l'Est.

Dans un contexte mondial où s'impose la loi du marché triomphant, il convient d'évoquer la possibilité bien réelle d'instrumentalisation économique des valeurs éducatives. En ce sens, le projet d'éducation planétaire peut se révéler fort utile pour répondre aux besoins d'une économie concurrentielle. En effet, la connaissance des enjeux mondiaux peut tout autant servir à développer le sens de la justice sociale qu'à préparer

le terrain à l'expansion du marché. L'on retrouve d'ailleurs la marque de cette double orientation dans des textes récents consacrés à ce que les anglo-saxons appellent *global education* et dans des descriptions plus anciennes relatives à l'une des branches ascendantes de cette éducation que l'on qualifiait, il y a déjà plusieurs années de cela sur les campus, d'*international studies*. Notons que ces études connaissent depuis longtemps un franc succès dans les secteurs de l'administration et du commerce. Le prolongement de ces «études internationales» dans la sphère géopolitique permet d'assurer à l'étranger un relais diplomatique aux intérêts économiques nationaux et multinationaux. Et cela se poursuit, bien entendu, conformément au principe de la réalité. Celui-ci évoquerait la vraie nature de l'homme: un «faber moderne» naturellement enclin à inscrire ses actions dans la logique de la concurrence. Le passage du national à l'international, puis au mondial, ne modifie en rien l'économie générale de cette lecture. Ce qui a changé c'est l'échelle et non les fins. Et ce qui est vrai de l'économie l'est aussi de l'éducation, à en juger par la place que tient maintenant la microéconomie dans la planification des politiques éducatives.

Le concept d'interdépendance est également utilisé dans une approche globale. Celle-ci serait, selon Capra (1990), à la fois le révélateur et l'effet d'un écosystème global opérant dans une synergie continue par laquelle les phénomènes biologiques, psychologiques, sociaux et environnementaux sont interdépendants. Ce serait dans le cadre de cette lecture «holiste» que l'homme peut prendre conscience de son inscription comme partie d'un tout planétaire dont chacune des composantes participe à son histoire comme à son avenir, voire, selon certains, à son destin cosmique. La littérature consacrée à ce nouveau «paradigme inventif», comme l'appellent Bertrand et Valois (1982), est d'un extraordinaire éclectisme en même temps qu'elle appelle de tous ses vœux la recherche d'une communauté de destin placée sous le signe d'une communion générale à la vie sous toutes ses formes et dans le sens le plus large. Inspirée de travaux portant sur l'approche systémique, cette pensée situe l'homme dans un réseau d'interdépendances qui révèle l'humilité de sa condition et aussi de sa dépendance à «l'ensemble». L'interdépendance mise en lumière par la recherche en laboratoire a valeur de proposition de changement. Tenons celle-ci comme repère à l'intelligence d'une interdépendance mondiale consentie à construire.

Dans un autre registre, il resterait à parler de l'expérience de la coopération dans certains domaines où la culture de l'interdépendance semble avoir pris racine. Cela peut s'observer de façon particulière en éducation où l'enseignement coopératif a fini par s'imposer comme un des courants majeurs de la pensée pédagogique. Il en est de même en ce qui concerne plusieurs expériences de microdéveloppement dans les pays du tiers monde et d'alphabétisation populaire à l'échelle de la planète. La progression du commerce équitable, qui introduit justement la pratique de l'équité dans les échanges commerciaux, est prometteuse d'une économie solidaire. Sur le plan des nouvelles technologies, les possibilités qu'offre le réseau Internet portent les germes d'une production conviviale des contenus d'information. Dans tous ces cas, la solidarité locale agit comme un ciment d'interdépendance, car les tâches et les productions attendues de ses acteurs procèdent d'une répartition complémentaire *in situ* des responsabilités en

vue de l'atteinte d'une fin commune. La constitution en réseaux de ces initiatives élargissent la toile de la coopération à un ensemble plus large de relations dont l'origine est fondée sur la force du consentement. À cet égard et comme point de départ, n'y aurait-il pas intérêt à retenir de ce qui précède que l'interdépendance peut se définir comme le résultat d'un ensemble de dépendances librement consenties en vue d'un projet commun et convivial?

Le monde et les États

Les idées pédagogiques qui témoignent d'une volonté de partage de valeurs universelles s'inscrivent dans un débat d'idées contradictoires. Celles-ci s'expriment dans des registres différents, mais illustrent toutes, chacune à leur manière, la pratique difficile de la compréhension internationale, expression chère à l'UNESCO. Il en est ainsi, comme nous l'avons souligné plus haut, du caractère généralement admis comme antinomique de deux discours dont l'un fait appel à de nouvelles solidarités mondiales tandis que l'autre annonce l'avenir radieux par la concurrence et la loi du profit. Plusieurs travaux – dont celui publié récemment par le Groupe de Lisbonne (1994) – sont évocateurs de cette tension. Par analogie, il en est de même des intérêts qui opposent particularistes et universalistes, comme ont pu notamment en témoigner des discussions entourant la tenue de la Conférence de Vienne, en 1993, consacrée à l'universalité des droits de l'homme. Un troisième exemple permet de soulever ce type de contradictions sur le terrain de l'exercice du pouvoir personnifié par l'État. Il mérite que l'on s'y attarde.

Aujourd'hui, l'État est en crise, s'accorde-t-on à dire. D'aucuns parlent de son inévitable déclin; d'autres, de sa nécessaire revitalisation à une époque de l'histoire où la tangibilité de ses frontières est devenue un repère identitaire poreux. Ses politiques sont non plus seulement influencées comme jadis par l'apport des idées du monde extérieur, mais impulsées par des décisions transnationales et transfrontalières relayées par de puissants moyens de communication sur lesquels son pouvoir de contrôle est devenu plus ou moins aléatoire. «La réalité du pouvoir mondial, disait récemment le Secrétaire général des Nations Unies, échappe largement aux États. Tant il est vrai, poursuivait-il, que la globalisation implique l'émergence de nouveaux pouvoirs qui transcendent les structures étatiques» (Ramonet, 1995, p. 19).

La mondialisation des rapports sociaux, économiques et culturels exerce un effet déstabilisateur, notamment sur les États démocratiques fondés sur la souveraineté populaire. C'est en ces lieux que s'appuient l'exercice de la citoyenneté responsable et l'apprentissage de la démocratie, et ce, dès l'enfance, par la mise en œuvre de politiques éducatives qui veulent être à la hauteur de cet idéal. Or, l'évaluation de ces dernières tend manifestement à se pratiquer sur le mode comparatif basé sur la mesure de l'écart à des tendances mondiales auxquelles l'État singulier s'ajuste, renforçant par là leur importance dans ses choix éducatifs. Vue sous cet angle, la mondialisation en cours est à l'image d'un rouleau compresseur participant à l'affaiblissement de l'État.

Les conséquences éducatives d'une telle dynamique laissent entrevoir une subordination du domaine éducatif aux impératifs du marché mondial.

Aucun organisme transnational – gouvernemental ou non gouvernemental – œuvrant dans le domaine de l'éducation n'a actuellement ni la force ni les moyens d'imposer ses vues aux États, contrairement aux structures mondialisées de régulation et d'extension de l'économie de marché mises en place par ses dirigeants. Ainsi, la *Recommandation de 1974* adoptée par les États membres de l'UNESCO n'a qu'une valeur incitative, ce qui est sans commune mesure avec les obligations des États faisant partie des accords commerciaux (GATT) signés à Marrakech en 1994.

Sur le plan éducatif, il n'existe actuellement aucune alternative à l'État pour assurer la mise en œuvre de réformes. Malgré l'érosion de son pouvoir, il demeure encore le levier décisionnel le plus important pour avaliser l'intégration du «planétarisme» dans le monde de l'enseignement et de la formation. Soucieux par ailleurs de préserver une souveraineté mise à mal pour les raisons que l'on vient d'évoquer, l'État ne pourra consentir que difficilement à s'identifier à une éducation qui, elle aussi, a des prétentions sans frontières. Il exigera des garanties, notamment celle qui voudra que cette éducation n'effrite pas son droit de regard sur des contenus qui contribueraient, ne fût-ce qu'indirectement, à mettre en question ses politiques. Il s'agit là d'une question qui est loin d'être théorique. En effet, cette «ouverture au monde» préconisée par l'éducation planétaire appelle à un véritable métissage des idées devant lequel bon nombre d'États se montreront hésitants si l'on en juge la résurgence observée de tendances xénophobes, de nationalismes exacerbés et d'intégrismes ou tout simplement de replis sur soi. L'arrimage des cultures nationales à des civilisations qui les dépassent et les englobent est un fait de l'humanité dont on a, dans l'histoire récente, réduit à maintes occasions la portée en le soumettant aux impératifs du développement des identités particulières.

D'une certaine manière, on peut voir à la lumière de ce qui précède que l'éducation planétaire est dans une situation d'interface. Ce qu'elle propose ne peut s'accommoder de l'intention – et encore moins de certains effets de la mondialisation réellement existante – ni de la subordination de ses idéaux à la simple «raison d'État». Pour convaincre les uns et rassurer les autres, un long et patient travail de médiation paraît opportun dans la mesure où il devrait traduire la volonté d'associer sans exclusion les acteurs locaux et mondiaux intéressés au processus de transformation des institutions. Malgré les aléas que connaît cette fin de siècle, certaines propositions émanant de voix diverses éclaircissent quelque peu l'horizon. C'est ainsi qu'on y voit poindre une intention partagée de réformer le système des relations internationales et de repenser le rôle des États à la lumière des bouleversements mondiaux dont personne n'est désormais à l'abri. C'est de la capacité de fédérer autour d'idées communes et démocratiques que peuvent évoluer vers le meilleur les liens qui unissent le local et le mondial.

Tradition et innovation

L'«ouverture au monde» est sans doute un des aphorismes utilisés le plus couramment pour illustrer une nouvelle prospective éducative dessinée à la lumière des exigences des changements et des bouleversements que connaît le monde en cette fin de siècle. Les appels répétés des grandes organisations internationales, telles le Bureau international de l'éducation et l'UNESCO pour ne nommer que celles-là, sont là pour témoigner d'un souci de faire de cette ouverture au monde le principal point de repère d'une mise à jour des principes directeurs des systèmes éducatifs. On peut également observer le même intérêt aux niveaux régionaux et nationaux si l'on en juge, entre autres, par l'intérêt que suscitent de nombreuses activités procédant de la même intention.

En soi, cette idée d'«ouverture» n'est pas nouvelle. Plusieurs ouvrages consacrés à l'histoire de l'éducation montrent qu'on peut établir une généalogie de cette volonté d'ouverture d'hier à aujourd'hui. À cet égard, des travaux plus anciens reviennent à la mode: on relit Bello, Buber, Comenius, Kant, Piaget – et bien d'autres – et l'on s'en inspire pour inscrire le concept de compréhension internationale dans une histoire de la pensée (UNESCO, 1993). Cette idée a toujours suggéré une forme quelconque de rupture avec la culture ambiante. Elle a pu dès lors être perçue à la fois comme audacieuse et menaçante. De nos jours, cette idée paraît susciter des réactions encore plus vives, car elle s'affirme dans un contexte où les cultures nationales voient leur reproduction soumise aux incertitudes du lendemain que suggère dans plusieurs esprits cette ouverture au monde.

La plupart de ces cultures se réclament à juste titre des valeurs issues des grandes civilisations et on compte principalement sur l'éducation pour les transmettre et les pérenniser. Ce qui fait dès lors autorité c'est la capacité d'un système éducatif de préserver et de développer tel génie culturel, fondateur d'identité. Or, pour certains, cette identité se voit menacée lorsqu'on demande d'en mêler les racines à d'autres dont les différences servent précisément de repère identitaire. Dans cet esprit, le brassage culturel dont témoigne notre époque n'est pas sans engendrer un certain conservatisme chez ceux et celles qui, précisément, prétendent que ce phénomène est un facteur d'érosion culturelle. Ainsi, paradoxalement, cet appel à l'ouverture au monde suscite un mouvement contraire qui se traduit par le repli.

La pensée de Bloom (1987) est évocatrice de cette attitude. En introduction à son livre, *L'âme désarmée – Essai sur le déclin de la culture générale*, l'auteur affirme que ce qu'il nomme la «doctrine éducative récente dite de l'ouverture» ne prête notamment aucune attention aux origines historiques considérées dorénavant comme des notions essentiellement fausses et réactionnaires. Il ajoute plus loin que «le relativisme culturel détruit à la fois l'identité du sujet et le bien en général» et que «tous les changements, intellectuels ou moraux, qui sont survenus au cours des vingt dernières années ont toujours été justifiés par l'argument qu'ils étaient cause ou effet d'une plus grande

ouverture, ce qui équivaut à ne pas les justifier du tout» (p. 42). On saura gré à l'auteur de souligner le danger de se servir de l'ouverture incontournable au monde comme d'un argument d'autorité dont s'abreuvant les adeptes de la pensée magique. Mais ce qu'il faut surtout retenir c'est que l'auteur manifeste dans son livre une profonde désapprobation à l'égard du système éducatif de son pays qui aurait troqué la culture générale inspirée largement des humanités classiques au profit d'une adaptation de l'éducation aux impératifs du monde contemporain. Et Bloom de voir en cette transformation le sacrifice de la culture et la perte du sens de l'universel. Il n'est pas le seul à penser cela, mais sa pensée a, dans bien des cas, été l'objet d'une récupération idéologique dont les motifs ont servi à alimenter la crainte ethnocentrique, si fréquente de nos jours. Voilà pourquoi, par exemple, on peut observer actuellement un peu partout dans le monde une certaine résistance devant une présumée trop grande ouverture qui risquerait d'éroder les particularismes culturels. Dans un certain sens, il s'agit d'un faux problème puisque le planétarisme, porteur d'ouverture au monde, est un projet de conciliation entre les valeurs universelles et les cultures particulières qui en sont les véhicules, chacune à leur manière. Et chacun sait maintenant qu'il n'y a pas que les humanités grécolatines pour y accéder. Au fond, c'est peut-être parce que cet appel à l'ouverture s'accompagne d'une remise en question de cultures qui prétendent avoir le monopole de l'universalité que les gardiens de ces temples se sentent menacés. À cet égard, le discours planétariste s'inscrit dans une dynamique de crise de l'autorité. Comme l'écrit Arendt (1972) dans *La crise de la culture*, «tous les modèles de relations traditionnellement autoritaires à l'honneur ont perdu leur plausibilité». Or, c'est précisément grâce à ces modèles que la reproduction des valeurs transmises par l'éducation pouvait s'opérer sans réelle remise en question. Peu importait au fond que ces valeurs aient été en conflit avec celles d'autres cultures. Le recours à la force pouvait toujours servir en cas de besoin pour les affirmer haut et fort. Mais ce procédé paraît de nos jours en déclin. De toute évidence, l'accès au mondialisme bouleverse les rapports de force traditionnels.

Méthodes, approches et attitudes

L'éducation planétaire se présente comme un discours aux énoncés multiples. Ses objets de connaissance produisent un cumul considérable de données. Son vaste champ d'études couvre une pluralité de savoirs dont certains ne sont explorés que depuis quelques années. Le grand nombre de disciplines auxquelles elle doit faire appel pour alimenter ses recherches dans un domaine «particulier» complexifie sa démarche. La réflexion à ce sujet est loin d'être achevée et il paraît opportun, à cet égard, de se demander comment organiser et intégrer l'ensemble des connaissances auxquelles fait appel cette éducation. L'incontournable question de la méthode se trouve ainsi posée.

Le fait de vouloir vérifier l'assertion selon laquelle le développement durable, le respect des droits de l'homme, la démocratisation et la protection de l'environnement sont intimement liés commande une série d'analyses par niveaux – national,

régional et mondial – qu'il est pratiquement impossible de conduire à terme sans une vision globale et intégrée de ces dimensions et sans nouveaux repères paradigmatiques permettant d'appréhender la complexité du réel. Cette démarche exploratoire s'inscrit dans un processus de découvertes inachevé, par définition. Dans ce sens, son caractère est propositionnel.

L'interdépendance, la globalité, la complexité et l'organisation d'ensembles sont au nombre des concepts clés sur lesquels se fonde l'éducation planétaire pour développer son analyse théorique. Ces concepts se rapprochent très étroitement de ceux qui servent de points d'appui à l'approche systémique. Celle-ci, dans son économie générale, facilite, entre autres, la lecture transversale des données, l'analyse de situations complexes et la constitution d'une documentation qui exige un grand nombre d'entrées, de renvois et de simulations interreliés. Elle se présente comme un soutien méthodologique à l'intégration des apprentissages; sa contribution à l'analyse interdisciplinaire n'est pas à négliger dans une formation des maîtres qui appelle au dépassement du cloisonnement des matières.

Si l'éducation planétaire doit faire une large place à la recherche de méthodes adaptées à la complexité et à la variété de son champ d'études, elle doit également accorder une place tout aussi importante aux perceptions telles qu'elles existent dans l'esprit des apprenants. Les savoirs transmis et assimilés n'ont pas nécessairement comme corollaire l'intégration de ceux-ci. Nous entrons ici d'emblée dans le domaine des représentations mentales et sociales. Nous avons vu plus haut, à ce sujet, que nombre de personnes considèrent que nous vivons dans un monde interdépendant. Du moins, il s'agit là d'une perception assez dominante et renforcée par l'image que les médias donnent de ce monde. Une analyse du concept et de la réalité mondiale suggère de nuancer fortement cette affirmation. Nous sommes les témoins plus ou moins impuissants ou passifs de l'accroissement de la dépendance des deux tiers de l'humanité à une logique productiviste émanant du tiers restant. Mais nos représentations dominantes alimentées par des formes de conditionnement médiatique font obstacle à la circonspection «méthodologique». Sans analyse critique de ce discours tronqué sur l'interdépendance, les nouveaux savoirs s'accumuleront en parallèle aux perceptions de départ. Et c'est dans cette «accumulation chaotique de faits et d'interprétations, d'aspirations et de désillusions, de vécu et de réflexions – comme l'écrit Suchodolski (1981) – que se forment les expériences les plus dramatiques de l'homme contemporain».

Ces perceptions tenaces qui empêchent la reconstruction d'un savoir sans préjugés sont à la source de bien des attitudes contradictoires face à la culture de paix dont pourtant tout le monde prétend s'inspirer. Personne n'est à l'abri des préjugés et des stéréotypes, à plus ou moins petite ou grande échelle. Mais une formation axée sur le planétarisme a en quelque sorte le devoir éthique primordial de les débusquer.

Conclusion

L'avenir de la planète est l'enjeu dominant de cette fin de siècle. Il le restera tant et aussi longtemps que l'homme ne se sera pas assuré des conditions essentielles à sa survie et à son développement. L'analyse des conséquences des crises successives qu'a vécues l'humanité en ce vingtième siècle donne la mesure de l'ampleur des problèmes que nous léguons en héritage à la jeune génération. La prise de conscience de ces problèmes autorise cependant un certain espoir. Déjà, des voix s'élèvent, à l'échelle du monde, pour réclamer et proposer des changements qui apprendraient aux hommes et aux femmes sur cette terre à vivre en paix. Les conditions minimales à l'atteinte de cet ambitieux objectif se trouvent dans la volonté conjugée des communautés et des dirigeants politiques d'étendre à l'ensemble du globe la sécurité collective et le développement démocratique. Cela implique qu'il faille substituer à l'égodéfense et à l'égocroissance actuelles l'écosécurité et l'écodéveloppement. Pour cela, il faudrait notamment «revisiter» le concept de souveraineté nationale et l'actualiser dans une dynamique mondiale, repenser la mondialisation en cours à la lumière de valeurs humanistes, s'ouvrir au métissage des idées et des cultures et coiffer l'ensemble de ces transformations de la volonté de dialoguer. Et c'est bien de ces mêmes conditions qu'il est question lorsqu'on parle du projet d'éducation planétaire. Dans ce sens, ce projet légitimise opportunément les dimensions politique et sociale de l'éducation. Celles-ci ont souvent eu mauvaise presse par le passé parce qu'elles attisaient la crainte – fondée ou non – de voir le domaine de la formation servir de champ de bataille aux combats idéologiques. Mais cette explication ne convient pas au cas qui nous occupe puisque les champs du politique et du social concernés ici doivent être vus comme les terrains privilégiés d'où puisse émerger la naissance d'une conscience citoyenne planétaire et démocratique.

NOTES

1. La citation de la Ligue des Six Nations est extraite d'une déclaration faite à Genève en 1977. Le texte intégral est reproduit dans le livre de N^o TsukW et Vachon (1983).
2. Le proverbe tzigane est tiré du livre de Tiberghien (1989).
3. La convivialité est un concept proposé par Illich (1973). Il sert d'illustration d'un modèle de société où la personne en tant qu'acteur social conserve le contrôle des outils mis à sa disposition et les utilise pour s'épanouir et développer des liens chaleureux avec les autres.

Abstract – This article presents the underlying concepts of the global education project. This project is founded on the ideals of international understanding and cooperation which inspired a number of educators. One of the characteristics of this project is to question the predictions of a bright future proposed by neo-liberals. The author compares various concepts – those of dependance and independance, tradition and innovation, method and attitudes

followed by an analysis of the expansion of social, cultural, and economic relationships at the level of both the world and the state.

Resumen – Según el autor, el proyecto de educación con una perspectiva planetaria basa su legitimidad en los grandes ideales de comprensión y de cooperación internacional que han inspirado a muchos educadores. Una característica actual del proyecto es la de cuestionar el radiante porvenir anunciado por el neoliberalismo. El autor confronta los conceptos de independencia con interdependencia, de tradición con innovación, de métodos con actitudes. Se analiza también la expansión de las relaciones sociales, culturales y económicas a la medida del mundo y de sus Estados.

Zusammenfassung – Dieser Artikel bringt in Erinnerung, worauf der Plan einer weltaufgeschlossenen Erziehung basiert. Im Großen und Ganzen handelt es sich um ein Vorhaben, das auf die großen Ideale des internationalen Verständnisses und der internationalen Kooperation zurückgeht. Viele Erzieher haben sich von diesen Idealen inspirieren lassen. Heutzutage wird die vom Neoliberalismus prophezeite strahlende Zukunft in Frage gestellt. Der Verfasser untersucht die Begriffe der einseitigen bzw. gegenseitigen Abhängigkeit, der Tradition bzw. der Neuschaffung, der Methoden bzw. der Verhaltensweisen. Er analysiert auch die Entwicklung der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhänge, gemessen am Maßstab der Welt und der Staaten.

RÉFÉRENCES

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1982). *Les options en éducation*. Québec: Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bloom, A. (1987). *L'âme désarmée – Essai sur le déclin de la culture générale*. Montréal: Guérin.
- Bureau international de l'éducation (1992). *Recommandation n° 78 sur le développement culturel*. Genève: UNESCO.
- Capra, F. (1990). *Le temps du changement*. Paris: Éditions du Rocher.
- de Rosnay, J. (1995). *L'homme symbiotique*. Paris: Seuil.
- Groupe de Lisbonne (1994). *Limites à la compétitivité*. Montréal: Boréal.
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris: Seuil.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Morin, E. et Kern, A.-B. (1993). *Terre-patrie*. Paris: Seuil.
- N'TsukW et Vachon, R. (1983). *Nations autochtones en Amérique du Nord*. Montréal: Fides.
- Ramonet, I. (1995). Pouvoirs de fin de siècle. *Monde diplomatique*, mai, 19.
- Suchodolski, B. (1981). Pour une approche mondiale du problème des finalités. In *Études et enquêtes d'éducation comparée* (p. 153-180). Paris: UNESCO.
- Tiberghien, A.-S. (1989). *Tzigane mon ami*. Paris: Anako Éditions/L'Harmattan.
- UNESCO (1993). *Penseurs de l'éducation* (Tome 1). Paris: UNESCO.