

Article

« La coopération dans le monde et dans la classe »

Irène Drolet et André Jacob

Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 1, 1997, p. 189-208.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031913ar>

DOI: 10.7202/031913ar

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

La coopération dans le monde et dans la classe

Irène Drolet
Enseignante

École De La Sablière

André Jacob
Professeur

Université du Québec à Montréal

Résumé – Ce texte tente de répondre aux deux questions suivantes: «Comment la pédagogie dans une perspective mondiale peut-elle contribuer au développement “durable”?» et «Comment préparer les enfants d’aujourd’hui à vivre dans le monde de demain et à devenir des citoyens et des citoyennes responsables de l’avenir de la planète?» Dans ce but, les auteurs proposent d’abord une réflexion sur l’éducation dans une perspective mondiale; ils font ensuite l’analyse d’une expérience pratique d’éducation dans une perspective mondiale (EPM) vécue dans une classe de cinquième année du primaire. L’article prend fin par une série d’appréciations subjectives du programme d’éducation faites par l’enseignante, par les enfants, par les parents, par les collègues et par la direction de l’école.

Introduction

Dans une conjoncture mondiale difficile, est-il encore pertinent de se questionner sur le sens de l’éducation et de la pédagogie? Bien sûr, notre réponse est positive. C’est pourquoi nous proposons une réflexion sur l’éducation dans une perspective mondiale et l’analyse d’une expérience pratique dans une classe. Comme il ne semble guère possible de réfléchir à une telle approche pédagogique sans tenir compte des débats critiques et des nombreuses contradictions dans le développement social international, nous tenterons de répondre, en référence à l’expression consacrée utilisée au Sommet de Rio en 1992, à la question globale suivante: «Comment la pédagogie dans une perspective mondiale peut-elle contribuer au développement “durable”?» Au fond, nous sommes confrontés à une autre question: «Comment préparer les enfants d’aujourd’hui à vivre dans le monde de demain et à devenir des citoyennes et des citoyens responsables de l’avenir de la planète qu’ils habiteront?» Pour commencer, nous situons l’éducation dans une perspective mondiale (EPM) dans le contexte du développement international; ensuite, nous présentons une expérience pratique dans une classe d’enfants de 10 et 11 ans (5^e année du primaire), expérience qui comporte deux volets, l’expérience de l’école et l’application dans la classe de la démarche d’éducation dans une perspective mondiale et coopérative. Nous avons choisi une approche plutôt descriptive de l’expérience que nous étayons de réflexions critiques alimentées par l’expérience pratique dans la classe.

Le contexte global: des stratégies usées sous de nouvelles cuirasses

Depuis quelques années, le discours politique néo-libéral dominant impose avec adresse le sens du développement social et économique. Alors que les théoriciens parlent de néo-libéralisme, ceux qui le mettent en œuvre, notamment les grandes sociétés multinationales et les organisations mondiales de gestion comme le Fonds monétaire international et la Banque mondiale, s'en tiennent à des notions lénifiantes sur le développement. On fait référence au développement durable et communautaire, au partenariat, à la magie des règles du marché, et ce, même si les résultats réels se font attendre dans les pays pauvres.

L'agenda caché du capital financier et industriel international commence à émerger en pleine lumière parce que les discours ne suffisent plus à faire accepter des réalités criantes. Les grandes orientations mondiales reposent sur une stratégie de collimation assez précise: a) l'abolition des frontières de tout ordre doit déboucher sur une réduction du sens de la citoyenneté à celui de la participation à l'univers infini de la consommation; b) la participation des consommatrices et des consommateurs devient essentielle à l'implantation de nouveaux modèles de développement; c) le développement économique global, sous-entendu privé et au profit d'une minorité, ne peut faire autrement que de générer des retombées bénéfiques pour la population de toute la planète. Ces dogmes de l'intégrisme néo-libéral semblent une aporie au commun des mortels. Le capitalisme triomphant prend les formes d'un ogre à l'appétit infini et à la force indestructible.

La recherche d'alternatives

Sous l'œil inquiet du géant, malgré les tentatives d'extension sans fin d'un filet multifilaire, se lèvent diverses voix, autant en recherche que sur le terrain des pratiques locales, régionales ou nationales, pour analyser et définir des stratégies alternatives, et pour maintenir le cap vers un développement s'appuyant sur les droits fondamentaux. Le lien entre les organisations locales, régionales, nationales et internationales est, de plus en plus, non seulement possible mais nécessaire dans la recherche d'alternatives aux gabegies destructrices de l'intégrisme néo-libéral qui portent le capital financier et industriel à se lancer dans une reconquête de la planète. L'histoire des conquêtes se réécrit avec de nouvelles dimensions de la course vers l'or. Dans une conjoncture aussi déterminante, les réalisations locales, formes de résistance, deviennent tout aussi importantes et significatives que les réalisations babyloniennes du capitalisme triomphant, hautement médiatisées, telles que les signatures d'accords internationaux, les signatures de contrats lors de visites à caractère politicoéconomique de ministres et d'hommes d'affaires dans des tournées de promotion et d'implantation du secteur privé occidental dans les pays de l'hémisphère sud, etc. Le cumul des connaissances sur les expériences pratiques de développement constitue un volet significatif du nouveau substrat idéologique qui sous-tend la recherche d'alternatives au développement sauvage. Cette démarche ne se fait pas dans les nuages et commande une sensi-

bilisation de toutes les citoyennes et de tous les citoyens dans tous les secteurs. À ce niveau, les milieux de l'éducation doivent jouer un rôle privilégié par diverses stratégies qui visent à rejoindre enseignantes et enseignants, parents et enfants. Une telle stratégie complète les efforts de multiples organisations non gouvernementales dans le domaine du développement.

Dans cette conjoncture internationale en mouvance, l'éducation dans une perspective mondiale peut sembler une goutte d'eau dans l'océan, mais il s'agit d'une goutte qui contribue, d'une façon significative, à alimenter la réflexion et de l'action dans le sens de la recherche d'un développement durable. Réintroduire l'humain dans le développement présente déjà tout un défi, réfléchir sur les pratiques internationales (développement local, développement communautaire, coopératisme, politiques sociales, développement de l'enfant, etc.) s'inscrit tout à fait dans notre créneau. Le développement ne se révèle pas un phénomène strictement économique, mais comme une réalité multidimensionnelle aux ramifications diverses où les représentations qu'on s'en fait et qu'on véhicule dans l'opinion publique sur le plan idéologique sont aussi déterminantes que les conditions de sa réalisation sur les plans social, politique et économique. Autrement dit, le développement relève autant des niveaux de conscience des individus et des institutions que des autres composantes de ce macrophénomène; d'où l'importance d'introduire le débat en éducation.

Les pourquoi et les quoi au niveau de l'éducation dans une perspective mondiale

Une question, fort simple mais non moins fondamentale, s'impose. Pourquoi sensibiliser les jeunes aux réalités parfois dramatiques du monde d'aujourd'hui? En réalité, nous pouvons faire du surplace à propos des contenus, des débats et des perspectives critiques sur le développement international faute de questionnement sur le sens d'une pédagogie qui tient compte de la nature de ce macrophénomène. Les réalités locales et nationales d'ici n'étant pas décrochées de ce qui se passe ailleurs, il nous semble pertinent d'amener les jeunes à réfléchir sur les liens entre ce qui se vit dans la société où ils vivent et ce que les habitants d'autres parties du monde subissent comme conséquences d'un développement social et économique inégal et injuste. Nous partons du principe que toutes les citoyennes et tous les citoyens du monde sont constamment conviés à se redéfinir comme «acteurs politiques à part entière» dans le développement, que ce soit ici ou ailleurs (Peugeot, 1995, p. 22). Évidemment, nous sommes toujours sur le plan de la dimension structurelle du développement; la question à se poser se formule à peu près dans les termes suivants: «Dans une classe, à l'école primaire, comment amener les enfants à faire les liens entre leur vécu et les réalités internationales?» ou encore «Comment contribuer à former des citoyennes et des citoyens responsables du développement de la planète?» Défi majeur. Les réponses peuvent varier énormément selon les orientations qu'on privilégie dans l'analyse du développement. Des ministères de l'éducation aux commissions scolaires jusqu'aux directions d'école, les politiques, les pratiques pédagogiques et les

programmes d'éducation dans une perspective mondiale restent marginaux. Difficile aussi de passer sous silence les programmes de formation universitaire en éducation qui, dans la plupart des cas, ignorent tout simplement ce phénomène.

Essai de typologie des orientations

Plusieurs expériences permettent d'arriver à établir une typologie générale des pratiques pédagogiques dans une perspective mondiale. Nous proposons trois types de pratiques pédagogiques: les pratiques missionnaires, les pratiques humanistes et «culturalistes» et les pratiques critiques ou structurelles. En premier lieu, avant le vaste mouvement sur les droits humains des années soixante qui a suivi la Deuxième Guerre mondiale, les perspectives missionnaires ont dominé le panorama. Les orientations fondées sur le devoir de la charité chrétienne et la mission civilisatrice de l'Église catholique ont guidé les pratiques de nombreux missionnaires certes, mais elles ont aussi traversé les pratiques pédagogiques dans les écoles du Québec. Jusqu'à la grande réforme du système d'éducation dans les années soixante, la présence missionnaire et les œuvres de charité ou d'assistance dans les écoles étaient à peu près les seules références ou les seules voies d'ouverture sur le monde. Quoi qu'il en soit, ces orientations perdurent encore aujourd'hui même si leur influence s'est affaiblie dans le réseau des écoles catholiques, largement majoritaires au Québec (l'école confessionnelle tient lieu d'école publique). De nos jours, le réseau des écoles catholiques compte également beaucoup d'enfants d'immigrants et la sensibilité à l'Autre est passée de l'objet de débat au développement de pratiques pédagogiques qui tiennent davantage compte de cette réalité.

À partir des années soixante, l'impulsion donnée par le mouvement d'affirmation des droits humains et par l'Organisation des Nations Unies (ONU) a servi de fondement au deuxième type d'approche. L'UNESCO a mis de l'avant des perspectives humanistes largement diffusées dans tous les milieux de l'éducation. L'avantage des choix onusiens est clair: ils rejoignent un très vaste public, évitent de provoquer des débats porteurs de conflits et, dimension non négligeable, ne remettent pas en cause les principes et les stratégies de développement occidentaux définis par le discours charnière du président Harry Truman, le 20 janvier 1949. Malgré des orientations très larges, les milieux conservateurs, les États-Unis en tête, critiquent les orientations soi-disant trop idéologiques, c'est-à-dire trop favorables aux exclus ou trop respectueuses des droits humains. Qu'en est-il de ces orientations? Premièrement, les citoyennes et citoyens du monde entier, dont les enfants, bien sûr, ont des droits égaux qu'il faut promouvoir et défendre. Deuxièmement, la compréhension du développement est d'abord une question culturelle: les enseignantes et les enseignants ont la tâche de développer le sens des responsabilités civiques et humanitaires chez les enfants dans la société où ils œuvrent et l'ouverture aux réalités des gens des autres pays (UNESCO, 1983, p. 13). Troisièmement, il est important de reconnaître les spécificités des autres peuples – habituellement, on parle davantage de différences que de spécificités. Enfin, on met de l'avant une conception du développement fondée

sur les dimensions culturelles, à savoir les changements d'attitude, de mentalité et de valeur suffisent à assurer des changements et des progrès au niveau du développement (*Ibid.*, p. 37).

Un troisième courant marque le débat planétaire et la pédagogie dans une perspective mondiale, l'analyse structurelle ou critique. Dans les faits, on peut dire que cette orientation accorde aussi une grande place à la promotion et au respect des droits humains. Par ailleurs, on enrichit les visées humanistes d'une analyse en termes de causes des inégalités dans le développement mondial. On tente de faire des liens entre les facteurs économiques, politiques, sociaux et culturels qui handicapent ou favorisent le développement sous toutes ses formes. On propose des modèles de développement qui tiennent compte du fonctionnement démocratique des sociétés et on remet en cause les approches plus classiques parce qu'elles ne touchent pas aux causes des problèmes. On critique les dimensions paternalistes et assistancielles et les mouvements trop étroitement «culturalistes» qui jurent que le développement passe seulement par les changements culturels, en somme par des changements de l'Autre qu'on veut rendre semblable à nous, occidentaux.

Quoi qu'il en soit, le respect et la promotion des droits humains restent au cœur de telles perspectives pédagogiques, mais on tente d'intégrer les diverses dimensions du développement. À l'UNESCO, on met de l'avant cinq objets de démarches pédagogiques dans une perspective de «compréhension mondiale» dans le respect des droits humains, à savoir les besoins et les droits de l'enfant, les autres pays et les cultures, les conflits et la coopération, les Nations Unies et ses agences spécialisées, l'environnement (*Ibid.*, p. 17).

Les avenues de discussion sur les orientations de l'école sont donc diverses, mais cela ne signifie pas pour autant que l'éducation dans une perspective mondiale, même dans ses orientations les plus consensuelles, fait réellement partie de l'univers scolaire dans tous les milieux. En pratique, dans plusieurs écoles, on considère encore qu'il s'agit de questions secondaires trop difficiles, trop philosophiques, voire douteuses et même subversives. La situation québécoise ne paraît pas tellement différente de ce qui se vit dans d'autres pays. Au Québec, selon nous, cet enseignement reste encore largement tributaire de la bonne volonté et du niveau de conscience sociale de chaque enseignante et enseignant. L'expérience démontre qu'adopter des politiques ne suffit pas; elle révèle que partout s'impose un travail de sensibilisation, d'information, de conscientisation et de formation des enseignantes et des enseignants. À ce sujet, le Conseil de l'Europe fait un constat qui parle par lui-même: «La question de l'apprentissage social, qu'on le définisse dans le contexte de l'éducation aux droits humains ou comme un objectif pédagogique d'ensemble semble être important, en particulier à l'échelon du primaire. Là encore, le hiatus entre ce qui est inscrit sur le papier et ce qui se passe effectivement en classe est ressenti comme important» (Conseil de l'Europe, 1992, p. 26). Comment parler d'éducation dans une perspective de respect et de promotion des droits humains? Un tel questionnement veut être générateur de réflexion sur la recherche de choix pédagogiques. Autrement dit, il nous est difficile de parler

de pédagogie dans une perspective mondiale sans la situer dans le contexte où elle se vit et sans lire la conjoncture internationale, nationale et locale avec un œil critique.

En réalité, il s'agit de réfléchir en prenant position devant le défi de redéfinir sans cesse le contrat social. Comme le souligne Vuille (1994), au moment où les sociétés contemporaines traversent une période de crise polymorphe qui produit «de l'incertitude, de l'intégrisme, de l'extrémisme, du protectionnisme, du racisme, des boucs émissaires, de l'insécurité, du chômage et de la violence, il est important de rappeler que la démocratie est l'affaire de tous, certes des autorités politiques, mais aussi notamment de tous les professionnels qui, au quotidien, animent les institutions qui créent du lien social et qui tentent de donner sens à l'existence, en particulier aux jeunes générations» (p. 39). Développer une éducation dans une perspective mondiale devrait signifier aussi lutter contre les multiples formes d'exclusion, autant dans le système scolaire que dans la classe même. Nous voilà donc engagés dans une aventure à la fois philosophique, morale et politique vaste comme le monde. Dans une société de plus en plus compétitive et de plus en plus duale, l'éducation dans une perspective mondiale contraint à réfléchir sur des solidarités nouvelles à inventer pour mettre fin aux exclusions et en arriver réellement à un respect des droits humains. Nous sommes également conviés à préparer les jeunes du monde de demain en leur permettant de mieux comprendre la complexité du monde d'aujourd'hui et les enjeux mondiaux. C'est aussi former des citoyens conscients, critiques et engagés dans la promotion et le développement d'un avenir juste et équitable pour tous.

Le défi le plus profond consiste à faire en sorte que les enseignantes, les enseignants, les enfants et leurs parents de même que les dirigeants des établissements scolaires se donnent la responsabilité de contribuer, chacun à leur niveau, à construire l'avenir de la planète. Comme le rappelle Meirieu, cité dans Brossard,

la responsabilité est interactive; plus j'en prends et plus j'en donne. D'ailleurs, c'est une des constantes de l'éducation: plus j'en prends, plus j'en donne et plus il m'en reste. [...] Quand il s'agit d'un savoir, de la solidarité, des valeurs, si je les donne, je les ai encore plus qu'avant. Je crois que c'est une constance de l'activité pédagogique» (Brossard, 1991, p. 4).

Ce haut sens des responsabilités nous ramène à la mission fondamentale du métier d'enseignante et d'enseignant. Enseigner c'est croire que l'Autre est digne d'éducation, c'est-à-dire de s'enrichir du contact avec l'enseignante ou l'enseignant. Enseigner n'est pas qu'une fonction par laquelle une personne sert tout simplement de courroie de transmission technique d'un certain nombre de connaissances scolaires comme la langue, les mathématiques, la géographie, etc. Au risque de paraître moralisateurs ou idéalistes, nous croyons que l'individu qui accepte la responsabilité d'enseigner fait un choix éthique au sens où l'entend Meirieu, c'est-à-dire qu'il accepte le défi de contribuer à faire évoluer l'humanité dans le sens d'un mieux-être en croyant sincèrement à une «éducabilité» intégrale de l'être humain.

L'éthique, dit Meirieu cité dans Brossard, c'est le principe de non-réciprocité au sens où l'autre s'impose à moi: je dois tout faire pour qu'il soit éduqué, je dois tout lui donner pour qu'il puisse construire sa personne, je dois lui permettre de comprendre la société et de trouver une profession [...] Pour moi, les savoirs qu'on enseigne à l'école, ce sont des savoirs qui doivent permettre à l'autre de comprendre son destin et de le maîtriser (Brossard, 1991, p. 5-6).

Une telle orientation exige que les enseignantes et les enseignants soient conscients de l'importance de leur rôle dans la contribution au mieux-être de la planète tant sur les plans des droits humains, de la sauvegarde de l'environnement et de la paix que sur ceux du développement social et de la qualité de vie. On leur demande aussi de faciliter des apprentissages dans un esprit et une pratique de coopération. Une telle orientation peut sembler entraîner un mandat vaste et complexe; en réalité, il s'agit d'intégrer une perspective à l'enseignement qui se fait déjà de toute manière.

Dans la pratique de l'éducation dans une perspective mondiale, les débats et les vœux pieux ne suffisent pas: des politiques sont nécessaires. Sans des choix évidents dans les systèmes d'éducation, les professionnels de l'enseignement risquent d'être laissés à eux-mêmes ou contraints d'être seuls dans leur choix éthique. Les systèmes scolaires contemporains sont-ils en mesure de promouvoir une éducation libératrice qui permet au jeune de développer une certaine maîtrise de son devenir et de celui de l'environnement planétaire? Sommes-nous porteurs d'un engagement, d'un choix éthique vers le développement intégral du jeune? Cette question nous est d'ailleurs posée d'une façon claire par le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale de Montréal (CEICI).

Un des plus grands défis qui se posera à l'école de demain sera de définir sa mission à la lueur des changements sociaux. Le débat se fera entre les tenants d'une logique d'adaptation de l'école aux besoins changeants de la société et les tenants d'une logique de culture tournée vers le développement des facultés de chacun des individus, les premiers souhaitant une école plus utilitariste répondant aux règles de l'économie et les seconds, une école favorisant le développement intégral des personnes. La réponse se trouvera dans le choix des valeurs que l'école prônera, dans les approches pédagogiques qu'elle privilégiera et dans les modèles de gestion qu'elle adoptera pour atteindre sa finalité: former des êtres humains épanouis et possédant les connaissances et les habiletés pour participer activement à l'édification de leur société (CEICI, 1995, p. 2).

La meilleure pédagogie ne remplace donc pas le sens de l'éducation. Les stratégies éducatives contribuent au développement de la planète et favorisent l'enrichissement collectif et individuel sur le plan du respect des droits humains. Le CEICI rappelle avec justesse ce qui peut sembler une lapalissade: les jeunes d'aujourd'hui sont les responsables de demain.

Ce monde attend les futures citoyennes et futurs citoyens. Les jeunes qui vivent dans nos milieux scolaires auront à faire face à une complexité croissante. Ils auront à vivre en prenant de nouvelles décisions concernant le développement

durable dans sa dimension planétaire. Ils auront à examiner les problèmes de démographie qui guettent l'humanité [...]. Il est pressant de développer une pensée qui permettra à nos futures citoyennes et futurs citoyens de comprendre le monde comme un réseau complexe de relations (*Ibid.*, p 4-5).

Ces préoccupations nous amènent à la recherche d'une définition opérationnelle de l'éducation dans une perspective mondiale.

Qu'en est-il de l'éducation dans une perspective mondiale au Québec?

Nous l'avons dit et nous le réitérons, l'éducation dans une perspective mondiale est d'abord une éducation à la recherche d'un sens au projet éducatif pris globalement et localement. Au Québec, depuis quelques années, le CEICI a réussi à promouvoir une orientation large à laquelle peuvent se greffer plusieurs projets éducatifs. L'éducation dans une perspective mondiale «couvre plusieurs thématiques dont l'éducation aux droits humains, à l'antiracisme, à la démocratie, à la paix, à la non-violence, au développement durable, au respect et à la protection de l'environnement et l'éducation interculturelle» (*Ibid.*, p. 6). Le CEICI se réfère à une définition mise de l'avant par l'Agence canadienne de développement international (ACDI).

L'éducation dans une perspective mondiale, sans constituer pour autant une discipline d'enseignement, influence les méthodes et les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Les apprenantes et les apprenants développent ainsi une connaissance critique des enjeux mondiaux, une prise de conscience de l'interdépendance mondiale ainsi que des habiletés leur permettant de traiter ces questions. De plus, ils acquièrent des valeurs qui rendront prioritaires le développement durable, la justice sociale pour les habitants du monde entier, la paix, les droits humains et les stratégies de développement économique, social et culturel bénéfiques pour tous. Enfin, ils seront en mesure de s'affirmer comme citoyennes et citoyens responsables engagés dans la création d'un avenir acceptable pour eux, leur communauté et pour tous les habitants de la planète (*Ibid.*, p. 6).

D'aucuns diront qu'il s'agit d'une définition idéaliste qui ne tient pas compte des conditions concrètes de la pratique pédagogique. Nous répondons qu'il s'agit de la préparation d'une future citoyenne et d'un futur citoyen à vivre dans le monde de demain, ce qui est une responsabilité concrète. Comme le souligne Albert Jacquard, «l'école doit éduquer les jeunes aux réalités de la Terre de demain». La barre ne sera jamais assez haute en éducation; les enseignantes et les enseignants devraient poursuivre un objectif fondamental: soutenir les jeunes dans leur démarche d'apprendre à vivre dans un univers complexe. Comme le rappelait le CEICI lors de la présentation d'un mémoire aux *États généraux sur l'éducation au Québec*, l'école devrait «mettre en place une approche permettant d'intégrer dans les programmes d'études l'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes, de valeurs et d'habiletés nécessaires pour que les élèves apprennent à participer à l'évolution d'un monde caractérisé par l'interdépendance mondiale des économies et l'interaction des cultures» (*Ibid.*, p. 6).

Un tel programme implique une vision claire des stratégies à mettre de l'avant pour en arriver à réaliser des objectifs aussi déterminants. Il semble important de privilégier une approche systémique caractérisée par l'interdisciplinarité entre les matières d'enseignement, l'analyse des problématiques sous plusieurs angles et le développement des habiletés de l'élève à se questionner sur le sens de son agir social. À cette perspective, nous lions une approche coopérative où les élèves apprennent à travailler en dehors du piège de la compétition avec une préoccupation d'entraide, une communication active et une saine dynamique de groupe. Au fond, nous tentons constamment d'amener les élèves à être responsables d'eux-mêmes et de leur collectivité en commençant par leur propre classe, microcosme de la vie sociale où se joue leur vie quotidienne. En outre, la pratique pédagogique est centrée sur l'élève considéré comme un être responsable, capable d'autonomie. L'élève adopte un comportement coopératif, apprend à lier ou à intégrer ses diverses matières scolaires dans la perspective mondiale.

Une expérience d'éducation dans une perspective mondiale à l'École De la Sablière

La mise en œuvre d'un chantier d'éducation dans une perspective mondiale peut sembler difficile, voire irréalisable, en raison des multiples exigences qu'une telle orientation commande. Une expérience vécue dans une école primaire à 99 % homoethnique d'ascendance française illustre qu'un tel projet est réalisable à l'école.

Depuis une dizaine d'années déjà, l'équipe pédagogique de l'école De la Sablière poursuit une réflexion sur le renouvellement constant des approches et des pratiques pédagogiques. L'éducation dans une perspective mondiale est possible dans la mesure où l'institution fournit un soutien adéquat à ses enseignantes et à ses enseignants autant dans la réalisation de projets collectifs que dans des expériences individuelles dans les salles de classe. En pratique, les modèles pédagogiques auxquels se réfère le personnel enseignant ne sont pas identiques, mais la pédagogie de la coopération et une approche de la résolution pacifique des conflits occupent une place de plus en plus significative dans notre milieu scolaire. L'école tend à devenir de plus en plus coopérative et ouverte sur le monde en prônant trois valeurs: le respect, l'autonomie et la confiance; les règles de vie de l'école sont formulées en termes de droits et de responsabilités.

Plusieurs projets concrets réalisés au cours des ans illustrent clairement que l'éducation dans une perspective mondiale touche d'abord l'école comme communauté fonctionnelle et son milieu. Avant d'analyser l'expérience dans la salle de classe, un bref regard sur des réalisations collectives permet de comprendre que la perspective mondiale prend de multiples visages. Depuis l'ouverture de l'école en 1985, chaque année ramène la campagne de cueillette de fonds pour l'UNICEF à l'occasion de l'Halloween. Ce moment privilégié de l'année permet d'engager le personnel de l'école, les enfants et les parents dans le soutien à l'UNICEF. En plus de la sensibi-

lisation liée à l'activité, la cueillette de fonds apporte environ 1500 à 2000 dollars chaque année. La collaboration avec cet organisme amène aussi plusieurs enfants à joindre le Club des correspondants de l'UNICEF sous le titre *Des enfants comme moi*. Cette voie permet à des milliers d'enfants à travers le monde d'apprendre à échanger entre eux.

La semaine interculturelle annuelle a aussi inspiré maintes activités (stands, invités, lectures, etc.) notamment les échanges interclasses concernant les enfants originaires de plusieurs pays dans la société québécoise.

Dans le cadre du mois de l'histoire des Noirs au Québec, en février, les élèves de trois classes (5^e année du primaire) visitent, depuis trois ans, une exposition organisée par l'organisme Vues d'Afrique. Depuis deux ans, ces mêmes enfants participent au concours international de jouets fabriqués de matériaux récupérés. La journée mondiale contre le racisme, le 21 mars, fournit une autre occasion de réaliser des activités de sensibilisation et de collaboration avec des organismes engagés dans la lutte antiraciste.

Depuis sept ans, un certain nombre d'activités pour la paix ont permis aux enfants de se familiariser avec cette importante problématique. Lors de la journée mondiale pour la paix, les enfants sont invités à garder une minute de silence pour les victimes des guerres. En 1995, à l'occasion du cinquantième anniversaire du bombardement d'Hiroshima et de Nagasaki, l'école a reçu, pendant deux jours, la présidente de l'Institut Hiroshima-Nagasaki de France. Elle a fait une animation fort dynamique avec son vidéo *L'oiseau bonheur*. À cette occasion, les enfants de toute l'école ont appris à fabriquer la cigogne de la paix dit «l'oiseau-bonheur», symbole de paix au Japon. L'école a aussi collaboré avec l'organisme Outils de paix en expédiant au Nicaragua du matériel scolaire fourni par les parents, les enfants et le personnel, dans le but de soutenir une campagne d'alphabétisation. Enfin, la visite d'un casque bleu des Forces armées canadiennes, en l'occurrence un aumônier qui avait fait un stage en Bosnie, a permis aux enfants de comprendre un peu mieux la situation dans cette région du monde touchée par une guerre destructrice.

En ce qui concerne le respect et la promotion des droits humains, l'école participe à la campagne d'Amnistie internationale en expédiant des lettres de soutien à des prisonniers d'opinion dans le monde à l'occasion de Noël. Il y a quelques années, une activité de solidarité avec une prisonnière politique au Chili, Cecilia Radrigan Plaza, une enseignante emprisonnée à cause de son opposition à la dictature militaire du général Pinochet, a beaucoup intéressé les enfants. Toute l'école a été invitée à lui écrire et à envoyer également des cartes de souhaits à son fils de neuf ans à l'occasion de la fête de Noël. Évidemment, on ne peut pas dire que c'est à cause de notre geste seulement, mais elle a été libérée. Peu après, l'école recevait une lettre de remerciement de la part de Cecilia, à la grande joie des enfants. Le programme de sixième année en catéchèse demande aux enfants de réfléchir à la signification du non-respect des droits humains. Le martyr de Carmen Gloria Quintana, présenté dans le livre *Carmen Quintana parle de liberté*, a servi de base de discussion et l'auteur du livre a été invité à rencontrer les jeunes de ces classes.

À propos de la protection de l'environnement, l'école pratique la récupération du papier. Cette activité devient une habitude pour l'enfant et l'amène souvent à jouer un rôle multiplicateur dans sa famille et dans son milieu. En outre, chaque enfant de l'école a reçu une trousse complète pour planter «son arbre» à la maison et devenir responsable de sa croissance.

Depuis six ans, la participation à la dictée PGL (Paul Gérin-Lajoie) permet aux enfants de 9 à 11 ans de se sensibiliser à certaines réalités africaines. L'an dernier, cette activité a donné naissance à un réseau de correspondance avec des enfants du Sénégal et du Mali. Le visionnement de différents documents vidéoscopiques réalisés par l'organisme Média-sphère et l'Office national du film (*Aventure africaine* et *Comprendre l'Afrique*) a été l'occasion de faire des comparaisons avec les conditions d'éducation, de santé, de logement, d'alimentation et de l'eau potable, ici et là-bas. La réflexion sur la situation en Afrique a aussi permis de faire des liens avec la *Charte mondiale des droits de l'enfant*. Ce document intéressant est étudié chaque année dans le cours de morale regroupant des élèves de 10 et 11 ans. Les enfants ont y prennent ainsi conscience de diverses réalités africaines et de l'importance du respect des droits humains dans le monde. Cela permet aux jeunes de saisir, selon leur capacité propre, des liens d'interdépendance et d'interrelation qui existent tant au niveau local (classe-école-quartier) qu'aux niveaux national et mondial. Elle favorise la prise en charge et la participation.

*Le vécu d'une classe de deuxième cycle du primaire (enfants de 10 ans)
à l'École De La Sablière*

Approche au niveau des principes

Cette approche globale d'éducation ouverte sur le monde invite à la solidarité, à la coopération, au dialogue des cultures, à l'accueil, à l'apprentissage et à la gestion de la différence, à l'autonomie créatrice, à l'engagement social, à la liberté et à la justice d'ici et d'ailleurs. Toutes ces valeurs ne sont pas innées; elles s'apprennent par la pratique éducative, en classe: une pratique qui favorise l'acquisition d'habiletés, d'attitudes et de savoirs relatifs aux valeurs nommées ci-dessus. La pédagogie de la coopération ou l'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien, l'entraide et la collaboration des élèves qui, réunis en petites équipes hétérogènes dites groupes de base, participent à la réalisation d'une tâche commune. Cette approche interactive favorise l'autonomie créatrice, traite chaque élève en acteur et développe la responsabilité individuelle et collective. On nous pardonnera de citer longuement Volcy car, dans le même sens, il traduit bien notre pensée.

En facilitant la relation à l'autre et en préparant à l'ouverture sur le monde, la pédagogie de la coopération peut fort bien soutenir ce travail d'éducation. Harmonisant discours et pratiques, elle ne fait pas que parler d'interdépendance, elle la fait vivre dans la perspective de la réalisation d'une tâche commune. Cette interdépendance crée la solidarité dans et entre les équipes, attitude que vise

également l'EPM. Autre point de convergence entre l'apprentissage coopératif et l'EPM: le concept de responsabilité. On est responsable de ses apprentissages et des résultats de son équipe comme on l'est de son choix d'action ou d'indifférence face au devenir collectif (Volcy, 1992, p. 5).

Pour ajouter à cette pratique participative, nous formons en classe un conseil de coopération qui devient un outil efficace de gestion de la vie de classe, des ressources humaines, de l'organisation du travail et des responsabilités que cela entraîne.

C'est un lieu de gestion et de résolution des conflits où l'on apprend individuellement et collectivement à analyser, à organiser, à prévoir, à décider et à solutionner. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant partage une partie de son pouvoir avec les enfants. Lors des réunions du conseil, les élèves font l'apprentissage des droits collectifs et individuels en étant conscients des devoirs qui en découlent» (Jasmin, 1994).

En somme, ils font l'apprentissage de rouages démocratiques. C'est aussi le lieu où les règles de vie établies par la classe doivent être en lien avec celles de l'école. Les liens coopératifs dans la classe deviennent donc des leviers pour transformer la classe en une véritable source d'inspiration pour des actions à la portée des jeunes. Comment vivre ensemble? C'est peut-être le plus grand défi qui nous attend à l'orée de ce troisième millénaire.

L'EPM se vit en interdisciplinarité à travers les programmes officiels; il s'agit pour le personnel enseignant de concrétiser l'EPM en mettant à profit les diverses matières d'enseignement dans une approche éventuellement interdisciplinaire favorisant le transfert des apprentissages et l'intégration des savoirs. Certains créneaux s'avèrent intéressants à ce sujet tels les langues maternelle et secondes, les sciences humaines, la catéchèse, la formation morale, la formation personnelle et sociale, l'écologie, l'histoire et la géographie se prêtent particulièrement bien à un traitement des problématiques mondiales. L'EPM ne constitue donc pas une matière de plus à ajouter à des programmes déjà surchargés, mais une manière plus globale de traiter différents sujets déjà inscrits dans le cheminement scolaire.

La démarche

La démarche utilisée en EPM se déroule en trois volets: l'observation de la réalité (période d'information), l'analyse de la réalité (période de sensibilisation et de prise de conscience) et la transformation de la réalité (période d'agir individuel et collectif, de changement d'attitudes et d'habitudes pour bâtir un monde meilleur et d'espoir).

Où se procurer du matériel en EPM

Il existe maints outils pouvant appuyer la démarche d'animation en classe et qui proviennent de différents ministères et d'organismes sensibles aux droits humains, à la

paix, à l'environnement, au développement, à la coopération et à la solidarité locale et internationale. Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec et la Centrale de l'enseignement du Québec offrent diverses sources, des monographies sur les groupes ethno-culturels, de la documentation sur les communautés autochtones et des documents sur l'environnement, des dossiers sur la paix, les droits de la personne, le racisme, etc.

Le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) et l'Agence canadienne de développement international (ACDI) offrent plusieurs dossiers intéressants en lien avec la pédagogie de la coopération, l'éducation aux droits et à la protection de l'environnement, l'éducation dans une perspective mondiale, l'éducation interculturelle et l'éducation au développement, etc.

Depuis 1990, dans une classe de cinquième du primaire, se vivent chaque année, de façon plus spécifique et régulière, des activités d'EPM. L'exemple placé en annexe est le résultat d'une réflexion inspirée des différents outils mentionnés précédemment.

Évaluation du programme

On s'en doute bien, si une telle expérience soulève l'enthousiasme chez beaucoup d'acteurs en éducation, elle peut aussi susciter des craintes et éveiller des soupçons dans certains milieux. Les uns y verront des contenus traumatisants pour les enfants; les autres, une dynamique qui entre en contradiction avec les exigences des programmes scolaires. Enfin, on se fait parfois interpellé sur les objections que les parents peuvent avoir. Bien que notre pratique nous ait montré plus d'une fois au cours des années passées que les collègues, les parents, les enfants et la direction de l'école accordent un franc soutien au contenu et à la démarche pédagogique, nous avons, en janvier 1997, distribué un questionnaire anonyme aux divers acteurs (direction de l'école, collègues, parents et enfants) afin de connaître leur opinion. Voici en synthèse les principales observations qu'ils ont transmises. Mais avant, une réflexion personnelle.

Bilan personnel

Pour nous, la pédagogie de la coopération, c'est une approche pédagogique signifiante et motivante parce qu'elle offre aux élèves des occasions multiples de vivre l'interdépendance, qu'elle permet de former les élèves à la coopération, à la communication, au travail d'équipe en EPM. Avec ce type d'approche pédagogique coopérative et d'éducation dans une perspective mondiale, la motivation et l'intérêt sont plus facilement maintenus et les journées sont souvent trop courtes. Les enfants en difficulté trouvent dans le travail d'équipe soutien et réconfort. Ils progressent dans leur confiance et leur estime de soi; ils partagent des stratégies nouvelles qui leur donnent le goût de l'effort et qui peuvent les mener lentement vers la réussite à différents niveaux (personnel, social et scolaire). Très souvent, le goût de l'école grandit en proportion du succès qu'on rencontre. Une école exigeante et valorisante invite les jeunes au dépassement de soi dans l'actualisation de leur potentiel intellectuel et créateur.

Les élèves de la classe apprécient la confiance que nous leur portons en leur présentant des réalités du vécu quotidien d'ici et d'ailleurs. Les quelques connaissances nouvelles qu'ils acquièrent les amènent souvent à réfléchir et à agir ici et maintenant pour changer des attitudes et des comportements.

Le point de vue des enfants sur le racisme et la violence

Au cours de l'automne 1996, par exemple, nous avons présenté aux élèves, *Aventure africaine*, une série de courts documentaires (15 à 20 minutes chacun) sur des réalités d'Afrique de l'Est (Zimbabwe), sur des sujets divers (santé, éducation, approvisionnement en eau, environnement, aspect religieux) et, à la suite de cette présentation, nous avons posé une question aux enfants: «Ce que tu as appris te servira-t-il dans ta vie de tous les jours?» Quelques commentaires caractérisent la pensée des élèves.

J'ai appris qu'en Afrique, il y a beaucoup d'eau polluée. Ils manquent d'eau potable, ce qui donne beaucoup de maladies. En plus, à certains endroits éloignés, les parents sont trop pauvres et n'ont pas l'argent pour acheter les médicaments contre la rougeole. Je me trouve chanceuse d'avoir de bons médicaments et l'eau potable. À l'avenir, j'ai décidé d'éviter de gaspiller l'eau et la nourriture (Julie).

J'ai appris qu'il faut faire plus attention à notre eau et à nos arbres pour améliorer l'environnement et pour que la terre soit sans pollution (Guillaume).

En janvier 1997, à la fin d'un processus de réflexion et d'apprentissage organisé sur ces thèmes autour du théâtre de marionnettes, les enfants ont fait part de leur évaluation. Le taux de satisfaction est très élevé, car presque tous les élèves disent aimer leur expérience et désirent la poursuivre. La très grande majorité des enfants notent qu'ils ont discuté les thèmes avec leurs parents.

J'en parle à mes parents et ils trouvent important de parler des droits humains, de l'environnement, du racisme et de la violence à l'école, etc. (Myriam-Audrey).

J'en discute avec mes parents et ils trouvent ça merveilleux qu'à notre âge, on nous mette la vérité en face. Ça me fait réfléchir sur la pauvreté et l'injustice d'ici et d'ailleurs (Évelyne).

Une seule élève apporte une note un peu discordante en disant: «Quelquefois, mes parents disent que ce n'est pas de mon âge» (Mélanie).

Le deuxième niveau de réflexion des enfants s'orientent invariablement vers une ouverture sur le monde et un plus grand respect des autres. En même temps, les enfants font des relations avec ce qu'ils vivent et ce qu'ils entendent chaque jour dans les informations télévisuelles, souvent difficiles à comprendre à cet âge.

Ça apporte beaucoup de compréhension du monde et en même temps on peut comprendre des choses des informations du soir à la télé. C'est important parce qu'on peut avoir des connaissances sans attendre d'avoir vingt ans (Émilie).

J'apprends les ressemblances et les différences des enfants du monde. Je ne vois plus le monde de la même manière et je comprends mieux les difficultés du monde entier. J'en sais plus sur l'Afrique et les pays du tiers-monde (Jean-Philippe).

Le racisme et l'importance des droits humains retiennent l'attention des enfants.

Maintenant, je ne pense plus qu'à moi mais à toutes les personnes humaines, peu importe la couleur de la peau car nous avons tous les mêmes droits (Myriam-Audrey).

Je trouve cela très intéressant de parler du racisme, de la violence et de l'amitié dans le monde (Louis-Philippe).

Ça me fait réfléchir sur la violence, le racisme et le sexisme (Emmanuelle).

Les enfants font des liens avec leur agir quotidien, ce qui engendre, chez eux, des prises de conscience et des changements dans leurs attitudes et leurs comportements.

J'aime parler de ces réalités parce que ça me fait réfléchir sur l'aide à apporter, par exemple par l'UNICEF. Je me sens plus généreuse (Valérie).

J'ai changé parce que je fais attention pour ne pas dire de méchancetés sur les autres (Jacynthe).

Le point de vue des parents

Étant donné que plusieurs parents suivent le cheminement de leur enfant et que certains ont participé aux représentations du théâtre de marionnettes en lien avec le thème sur le racisme, nous leur avons demandé d'évaluer leur expérience.

Sur le plan de la démarche pédagogique, les parents soutiennent et encouragent l'apprentissage du travail d'équipe en classe. À l'occasion, ils s'impliquent dans la démarche (par exemple la fabrication de marionnettes à la maison). Une mère synthétise bien la situation comme ceci : «J'ai eu beaucoup de plaisir à fabriquer la marionnette avec ma fille. Les thèmes choisis favorisent non seulement le rapprochement entre les ethnies mais le travail d'équipe et l'amitié entre les enfants.»

La majorité des parents soulignent l'effet motivateur et valorisant de la démarche pédagogique par le théâtre de marionnettes. Un père en relève les principaux éléments :

Les enfants ont travaillé très fort pour fabriquer leurs marionnettes, le contenu du texte et les décors. Ils étaient bien organisés et s'exprimaient très clairement dans leur dialogue. Personnellement, j'ai été très surpris de voir avec quel entrain les enfants étaient heureux de nous faire partager cette belle représentation.

Pour ce qui est de l'EPM, des différents thèmes exploités en classe, les parents sont majoritairement d'accord et valorisent ce type d'approche éducative à l'école.

Ce sont des valeurs essentielles dans le monde d'aujourd'hui, dira un père. Il faut en parler, car les jeunes y sont confrontés, et c'est en faisant ce type d'activités qu'ils peuvent apprendre à exprimer leurs désirs, leurs craintes...

La présentation théâtrale en classe sous le thème «Le racisme est un mur, l'amitié est le pont pour le franchir» est une excellente approche pour rapprocher les ethnies et favoriser l'amitié entre les enfants.

Point de vue de la direction de l'école

La direction de l'école inscrit l'EPM dans la perspective du projet d'école, lequel repose sur trois valeurs fondamentales: respect, autonomie et confiance; elle encourage les démarches visant le développement de l'estime de soi et la résolution des conflits. Dans sa réponse à notre questionnaire, la directrice-adjointe indique ceci: «La réflexion menée avec ses élèves les encourage à être attentifs aux questions des droits humains. Il s'agit d'aider les jeunes élèves à comprendre le monde qui les entoure. La recherche d'hypothèses et d'explications doit être guidée par une adulte avertie.» Elle confirme que la démarche s'inscrit dans les orientations pédagogiques de l'école.

Le renouvellement des pratiques pédagogiques est aussi une priorité à notre école. Une pédagogie centrée sur l'implication de l'élève et sur les interactions soutient nos valeurs d'initiation à la coopération. J'espère que nos modèles de performance basés sur la comparaison entre les élèves seront remplacés par des rapports d'accompagnement et une relation d'aide.

Le point de vue des collègues

La démarche pédagogique fait en sorte que des collègues sont invités à participer à plusieurs activités. Le théâtre de marionnettes se révèle un centre d'intérêt majeur parce qu'il permet à des classes complètes de venir dans la classe pour participer au spectacle des marionnettes. Cette année, le thème des scènes présentées était «Le racisme est un mur, l'amitié est le pont pour le franchir». Nous avons demandé aux collègues qui ont vu les représentations avec leurs élèves de faire part de leur évaluation.

Je connaissais moins le racisme: les pièces ont très bien fait comprendre à nos petits (7-8 ans) ce que c'est et comment et pourquoi il se manifeste. Un bref retour en classe m'a permis de vérifier s'ils avaient compris... et ils avaient bien compris.

Nous pouvons juger de la qualité d'un spectacle quand les spectateurs ont une écoute active tout au long de la présentation. Durant 70 minutes, nos élèves (8-9 ans) ont fait preuve d'un grand intérêt.

Les messages transmis par les minipèces de théâtre convenaient à leur âge et étaient représentatifs du bagage de connaissances acquises à l'école.

Leur écoute et leurs réactions nous montrent qu'ils sentent que l'on fait confiance à leur intelligence. Leurs commentaires et leurs questions montrent aussi qu'ils comprennent qu'ils ont un rôle à jouer. L'information reçue pourrait paraître

lourde à porter si on ne présentait pas les moyens qu'ils ont à leur portée pour agir, mais, très vite, ils nous questionnent à ce sujet et se disent prêts à agir. Leurs réactions démontrent que l'information reçue les a rendus conscients du rôle qu'ils ont à jouer pour sauver la planète et les humains qui l'habitent.

Cette approche permet une ouverture à l'autre qui amène les élèves à voir les différences comme une richesse plutôt que comme une menace. Elle permet aussi de contrer le racisme en amenant les élèves à connaître d'autres cultures, d'autres coutumes, d'autres comportements en les amenant aussi à constater l'ingéniosité, la fierté et l'esprit de solidarité des peuples qui vivent dans des conditions difficiles et qui ont la volonté de s'en sortir. Finalement, le résultat le plus important de cette approche est que les enfants, tout en apprenant à connaître d'autres réalités que la leur, apprennent à mieux connaître leur propre réalité et à mieux se connaître. Cette approche leur permet d'apprécier ce qu'ils ont et ce qu'ils sont. Ceci porte à croire que cette approche prépare les enfants à vivre pleinement dans leur monde.

Conclusion

Au fil d'arrivée d'une réflexion sur des questions complexes et lourdes de sens, on peut tourner la page en se disant que pratiquer une éducation dans une perspective mondiale est vraiment difficile et utopique. Un tel raisonnement est non négligeable, car il correspond à un phénomène de plus en plus répandu, la difficulté, voire le sentiment d'impuissance, devant l'ampleur des phénomènes de désorganisation sociale qui hante l'humanité. À une époque où il semble que trop peu de gens se soucient du sort des humains, il peut paraître difficile de penser que des changements peuvent devenir réalité. Pourtant, l'histoire enseigne que les changements fondamentaux naissent d'abord de modifications dans les perceptions, les attitudes et les comportements. Quand il s'agit d'éducation et de l'avenir des enfants d'aujourd'hui, il est clair que leur vision du monde, au présent et dans l'avenir, peut entraîner des changements dans leurs perceptions, leurs attitudes et leurs comportements. Tout cela s'enseigne, car ce n'est pas inné chez l'être humain. Par exemple, si un seul enfant devient sensible à la détérioration de l'environnement, il aura changé sa perception magique à savoir la planète est comme ça et nous ne voyons pas ce qui peut changer... À l'avenir, il adoptera une attitude proactive et il modifiera son comportement. Ce faisant, il deviendra peu à peu un citoyen conscient et responsable. De nombreux jeunes demandent seulement à connaître, à comprendre, à s'ouvrir, à vibrer à des valeurs et à s'impliquer; à nous de croire en eux, de les nourrir et de contribuer à leur développement. Ce n'est plus une question de choix mais de responsabilité si cette planète nous tient à cœur. Former un tel être, n'est-ce pas un défi incomparable que l'enseignant ou l'enseignante doit relever? Les témoignages des parents, des collègues de travail, de la direction de l'école et des enfants eux-mêmes, premiers acteurs, montrent sans l'ombre d'un doute qu'une pédagogie mobilisatrice entraîne l'engagement lucide et dynamique de tous les participants.

Abstract – This article discusses two questions: How can global education contribute to a lasting development? and How can we prepare today's children to participate in our future society and become citizens who will be responsible for the planet's future? The authors first present a discussion of global education perspectives followed by an analysis of a research project to implement global education in a grade 5 elementary class. To conclude, the authors present a number of subjective evaluations of this programme made by those involved: the teacher, the students, parents, teacher colleagues, and the school principal.

Resumen – Este texto intenta responder a las preguntas: ¿Cómo puede la pedagogía con una perspectiva mundial contribuir al desarrollo perdurable? Y ¿cómo preparar a los niños de hoy para vivir en el mundo del mañana, convirtiéndose en ciudadanos responsables del porvenir del planeta? Para ésto, los autores proponen primero una reflexión sobre la educación con una perspectiva mundial, para luego analizar una experiencia práctica vivida en una clase de 5 de primaria. El artículo termina con una serie de apreciaciones subjetivas del programa hechas por la maestra, los niños, los padres de familia, los colegas y la dirección de la escuela.

Zusammenfassung – In dieser Arbeit wird versucht, folgende Fragen zu beantworten: "Wie kann die Pädagogik aus weltaufgeschlossener Sicht zu einer «dauerhaften» Entwicklung beitragen?" und "Wie sollte man die Kinder von heute dazu vorbereiten, in der Welt von morgen zu leben und verantwortungsbewusste Bürger der Zukunft zu werden?". Zunächst stellen die Verfasser Überlegungen an über die Erziehung aus weltaufgeschlossener Sicht (EPM); dann analysieren sie ein in einer Klasse von 10- bis 11-jährigen Kindern angestelltes EPM-Experiment. Zum Schluss sagen die Lehrerin, die Kinder, die Eltern, die Kollegen und die Schulleitung, was sie von dem Lehrplan halten.

RÉFÉRENCES

- Brossard, L. (1991). L'éducation est un lieu de parole tenue: entrevue avec Philippe Meirieu. *Vie pédagogique*, 74, 4-7.
- Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) (1995). *Une école démocratique interculturelle et coopérative: un projet d'éducation dans une perspective mondiale*. Montréal: CEICI.
- Conseil de l'Europe (1992). *Violence et résolution des conflits à l'école*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*. Montréal: Les Éditions La Chenelière.
- Peugeot, V. (1995). Émergence d'une citoyenneté mondiale. *Transversales: Science/Culture*, 32, 22-23.
- UNESCO (1983). *Education for international co-operation and peace at the primary-school level*. Paris: UNESCO.
- Volcy, M.-Y. (1992). *Mini-trousse sur l'éducation dans une perspective mondiale à l'intention des membres du réseau du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale*. Montréal: CEICI.
- Vuille, M. (1994). Éducation à la démocratie et démocratie scolaire: éléments de réflexion. In J. Hénaire (dir.), *Démocratie, développement, droits de l'homme – Les longs chemins vers l'égalité des droits* (p. 31-42). Lausanne: Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix.

Annexe

Exemple d'activité vécue en classe de cinquième année

Thème: le racisme

L'interdisciplinarité: catéchèse, sciences morales, français, formation personnelle et sociale, sciences humaines et arts plastiques.

Objectifs

- Sensibiliser les élèves au racisme et à ses manifestations.
- Contribuer à une meilleure compréhension interculturelle et internationale.
- Développer des comportements plus positifs face à l'Autre et inciter les jeunes à manifester publiquement leur accueil et leur solidarité à l'Autre.

Première étape: Observation de la réalité

Un brassage d'idées (brainstorming) permet aux enfants de dire spontanément tous les mots qui leur viennent à l'esprit quand ils voient le mot RACISME écrit au tableau. Très rapidement, sans discussion ni analyse, en précisant que tous les mots sont acceptables, le tableau organisé sous forme de marguerite autour du mot déclencheur s'enrichit de la contribution de chaque enfant. La même opération est reprise aussitôt avec les mots SEXISME, VIOLENCE et AMITIÉ. Un enfant qui est choisi secrétaire de la classe reproduit chaque marguerite ou carte d'exploration sur une feuille.

Carte d'exploration ou marguerite

Dans un cercle, on inscrit le mot déclencheur et autour du cercle on écrit chaque mot énoncé par les enfants sur une des lignes perpendiculaires du cercle qui forment la marguerite. Les enfants sont étonnants dans leur capacité à identifier de nombreux mots significatifs qu'ils associent au mot déclencheur. Par exemple, au terme «racisme», lors d'une expérience, les enfants ont trouvé les mots suivants: violence, gens de couleur, méchanceté, *white power*, *skinhead*, KKK, nazis, paroles blessantes, frustration, fusillade, manque de respect, rejet, dispute, refus de la différence, manque d'amour, discrimination, etc. Au mot «sexisme», les enfants ont proposé les mots suivants: violence, inégalité, injustice, différences, discrimination, infériorité/supériorité, préjugés, paroles blessantes, blagues, farces déplacées, sports, angoisse, harcèlement, viol, etc. Au mot «violence», une autre brochette de mots: se faire mal, tristesse, colère, engueulade, fusil, méchanceté, danger, violer, paroles blessantes, frustration, menaces, pouvoir, etc. Au mot «amitié», les élèves ont émis les mots suivants: ami, amour, paix, parents, secrets, gentillesse, entraide, bonheur, joie, tendresse, union, respect, consolation, patience, etc.

Deuxième étape: Analyse de la réalité

Lors de la rencontre en plénière, les enfants ont l'occasion de comparer leurs trouvailles, d'échanger, de faire des liens entre les manifestations racistes, sexistes et violentes et la violation des droits humains fondamentaux. C'est l'occasion de répondre aux questions soulevées par la prise de conscience. Pourquoi ce genre de manifestations violentes? Pourquoi y a-t-il des pauvres? Pourquoi des gens d'autres pays viennent-ils vivre au Québec? Pourquoi des immigrants souffrent-ils de la discrimination? etc. Au cours de cette étape, il est important de valoriser les questions et les réponses des enfants, et de ne pas condamner les propos émis. Il s'agit de clarifier avec eux certains préjugés ou perceptions

pour les inciter lentement au changement d'attitude et d'habitude. Ainsi, une connaissance plus approfondie des réalités et une meilleure gestion de la différence permettent d'en arriver à voir dans les relations humaines la force des ressemblances et la richesse des différences.

Par la suite, les enfants sont amenés à prendre conscience que, lorsqu'on s'attribue plus de droits et de pouvoirs que les autres, il existe une inégalité et que cela crée des rapports de domination où il y a des inférieurs et des supérieurs. Ils sont invités à réfléchir au fait que l'insécurité, l'intolérance et la soif de pouvoir créent des conflits et engendrent de la violence alors que la coopération, l'ouverture à l'autre dans l'acceptation de ses différences et la négociation modifient nos perceptions et facilitent les rapports égalitaires. La démarche vise à leur faire prendre conscience que la diversité et le pluralisme ne représentent pas une menace, mais une force, une richesse et une contribution supplémentaire au développement de la société.

Troisième étape: Transformation de la réalité

À la lumière de ces réflexions, nous invitons les enfants à discuter de quelles manières ils pourraient contribuer, individuellement et collectivement, à améliorer leur milieu et celui des autres, changer de petites choses et même des grandes autour d'eux, par exemple inviter un nouvel arrivant dans l'école à venir jouer avec lui, éviter les propos racistes, etc.

Afin de mieux connaître ces gens de divers groupes ethnoculturels qui habitent maintenant leur pays, les élèves entreprennent une recherche à l'aide de différentes monographies sur les groupes ethnoculturels publiées par le ministère de l'Éducation du Québec et la Commission des écoles catholiques de Montréal. À la fin de cette recherche, ils doivent fabriquer une marionnette inspirée de leurs nouvelles connaissances. Ils doivent faire ce travail à la maison avec l'aide de leurs parents, ce qui devient souvent l'occasion d'aborder en famille les grands thèmes comme le racisme, la violence, le sexisme, les préjugés, l'immigration. Dans les jours qui suivent, les jeunes présentent à tour de rôle leur marionnette devant la classe en précisant le *curriculum vitae* de leur nouvelle amie ou nouvel ami. Très souvent, ils relatent le pourquoi de leur venue au Québec et leur vécu au cours de leur processus d'adaptation. Toutes ces marionnettes ne demandent pas mieux maintenant qu'à entrer en action.

Quatrième étape: Agir localement

L'étape suivante consiste d'abord à former des équipes de trois ou quatre élèves. Chaque sous-groupe doit monter une saynète avec les marionnettes sur le thème de l'amitié. La situation d'écriture faite en coopération intègre des apprentissages de français, de sciences humaines et, sur le plan social, des valeurs d'écoute, de respect, d'ouverture, de responsabilité, de tolérance, d'entraide dans le partage des talents de chacun.

Une fois le scénario bien complété, les élèves fabriquent leurs décors et les accessoires nécessaires à leur présentation dans le théâtre de marionnettes. Il reste à dessiner et à envoyer des invitations à leurs parents et à d'autres classes de l'école. En général, les invités apprécient le spectacle.

Comme activités de relance du thème poursuivi, le racisme, l'école encourage la correspondance scolaire avec des écoles à forte concentration ethnique de Montréal ou encore des visites de telles institutions, organisent la Semaine interculturelle et la Semaine sur le développement international, souligne la journée mondiale contre le racisme et invite les jeunes à réfléchir sur leur façon de vivre l'accueil de la différence dans la classe, dans l'école dans la famille, dans le quartier, dans le pays et dans le monde. On revient constamment au principe suivant: penser globalement et agir localement.