

L'éducation internationale à l'aube du XXI^e siècle : un enjeu majeur en milieu scolaire

Marie Mc Andrew

Volume 19, Number 3, 1993

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031647ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031647ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mc Andrew, M. (1993). L'éducation internationale à l'aube du XXI^e siècle : un enjeu majeur en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 555-568. <https://doi.org/10.7202/031647ar>

Documents

L'éducation internationale à l'aube du XXI^e siècle: un enjeu majeur en milieu scolaire

Marie Mc Andrew
Professeure
Université de Montréal

Dans un monde qui connaît des transformations et des bouleversements majeurs, la question de l'éducation planétaire préoccupe aujourd'hui un nombre croissant d'intervenants des milieux de l'éducation. Cependant, au-delà d'un certain consensus sur la désirabilité d'interventions dans ce domaine et de divers lieux communs sur son importance, cette problématique n'est pas toujours facile à appréhender. Le présent article¹ vise donc à approfondir la réflexion sur l'éducation internationale à l'aube du XXI^e siècle, en discutant plus spécifiquement de trois aspects de cette question tels qu'ils se posent en milieu scolaire.

Dans un premier temps, nous nous demanderons: «Pourquoi faut-il faire de l'éducation internationale avec nos élèves?» Il s'agira de considérer certains arguments, émanant du contexte social plus large, mais aussi du mandat spécifique de l'école, qui justifient la pertinence d'une action dans ce domaine.

Dans un deuxième temps, nous nous poserons la question suivante: «Qu'entend-on par éducation internationale?» Y a-t-il une seule conception? Si non, quelles sont les divers types d'approches, leur intérêt, leurs limites?

Finalement, nous nous pencherons sur la façon d'éviter les effets pervers de l'éducation internationale. Nous nous demanderons en particulier: «Quels sont les éléments de base à respecter pour éviter que l'éducation internationale ait un effet inverse, sur les élèves, de celui qui est généralement visé, soit l'engagement en faveur du développement?»

Pourquoi faut-il faire de l'éducation internationale avec nos élèves?

Alors que je m'étais promis de ne plus prononcer des mots tels que «mondialisation des marchés», «globalisation de la planète» et «internationalisation des problèmes», – parce qu'il me semble qu'on en parle actuellement dans tous les contextes et souvent plus par

rhétorique que par conviction – il me faut faire ici une exception. En effet, pour justifier l'éducation internationale, il est absolument nécessaire de comprendre le phénomène de «planétarisation des problématiques» qui s'impose plus que jamais à l'aube du XXI^e siècle.

Rappelons tout d'abord qu'il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau, ni apparu au XX^e siècle. En fait, la civilisation même a été créée par l'échange entre les peuples, notamment lors de la première grande révolution qui a précédé la révolution industrielle, la révolution néolithique où les diverses inventions – agriculture, roue, cité et éventuellement écriture – se sont propagées essentiellement par les contacts entre les civilisations déjà importants à cette époque². De même, certains qui auraient assisté, il y a quelques années, à une magnifique exposition qui a eu lieu à Toronto au Royal Ontario Museum intitulée «La route de la soie» se rappelleront que, dès le moyen-âge, les Chinois produisaient une part importante de leur porcelaine pour l'exportation en s'inspirant de thèmes religieux occidentaux. S'il faut éviter l'ethnocentrisme, il ne faut donc pas, non plus, sombrer dans le «chronocentrisme» et oublier que le métissage des peuples a toujours été la condition même du progrès de l'humanité, comme le rappelait le Conseil supérieur de l'éducation (1983) dans son avis sur l'éducation interculturelle.

Ce phénomène s'est toutefois accentué sous l'effet du développement technologique et surtout du développement médiatique. Comme l'ont souligné depuis plusieurs années divers auteurs de toutes nationalités, tels Brandt (1982), Pradervant (1982) et Sabourin (1983), la préoccupation en faveur de l'éducation internationale résulte de moins en moins de préoccupations morales et devient davantage une nécessité qui reflète diverses réalités auxquelles on ne peut plus échapper.

Rappelons tout d'abord, à titre d'exemple, l'interdépendance économique croissante sur le plan de la production, de l'emploi et des échanges commerciaux. De même, la création du village global, sous l'effet des médias, a une double conséquence: d'un côté elle nous permet d'accéder à une meilleure connaissance de la planète mais de l'autre, à cause de certaines limites émanant de l'ordre mondial de l'information, cette connaissance est souvent filtrée par le prisme du sensationnalisme et des biais liés aux idéologies socio-politiques (*Le monde diplomatique*, 1979). N'oublions pas non plus, bien entendu, la militarisation croissante de la planète qui, paradoxalement, nous a aussi conscientisés sur notre interdépendance, entre autres, à cause de la capacité que nous avons désormais de plusieurs fois nous détruire les uns les autres.

Finalement, il faut rappeler une réalité parfois oubliée dans les provinces ou les régions où le phénomène de l'immigration est quasi inexistant, soit l'intensification des mouvements de population, résultant de plus en plus des inégalités Nord-Sud, notamment au Canada où les deux tiers de notre immigration sont désormais de source provenant ni d'Europe ni d'Amérique du Nord (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990). Les tensions liées aux différences culturelles, qui apparaissaient autrefois comme des phénomènes de relations internationales, deviennent donc de plus en plus des réalités de la vie quotidienne et amènent aussi à une redéfinition des cultures nationales de

moins en moins homogènes, même au sein de sociétés qui ne se considéraient pas traditionnellement comme des pays d'immigration (Anderson et Frideres, 1981; Juteau, 1985; Schnapper, 1991).

En cette fin du XX^e siècle, on assiste donc à la planétarisation des problématiques et des solutions. Comme le disent souvent dans un style familier de nombreux intervenants, «ou bien nous nous développerons ensemble vers le XXI^e siècle ou bien personne n'y arrivera». D'ailleurs, en relisant récemment le rapport de la Commission indépendante sur les problèmes de développement international *Nord-Sud: un programme de survie* (Brandt, 1982), un rapport qui a déjà dix ans et qui, pourtant, ne semble pas avoir vieilli beaucoup³ j'ai retrouvé cette phrase de Willy Brandt qui me semble illustrer très exactement ce passage en matière d'éducation internationale du discours moralisateur au discours de nécessité incontournable. Celui-ci disait, en effet:

Réduire la distance entre nations riches et pauvres, en finir avec la discrimination, tendre progressivement à l'égalité des chances, ce n'est pas seulement lutter pour la justice, ce qui est en soi important, mais c'est aussi agir conformément à un intérêt égoïste. Un intérêt égoïste bien conçu, non seulement pour les nations pauvres mais aussi pour les nations plus favorisées. (*Ibid*, 1982, p. 30)

Il ajoutait qu'il ne s'agissait pas seulement pour l'humanité du désir de survivre, mais surtout de l'obligation de survivre et que l'éducation internationale représentait un des éléments d'une stratégie à cet égard.

Cependant, certains d'entre vous se demanderont pourquoi cette sensibilisation internationale se ferait-elle à l'école plutôt qu'ailleurs? Les enseignants pourraient légitimement protester: «Pourquoi toujours nous?» Après tout, on demande à l'école de faire tant de choses. Pourquoi donc s'impliquerait-elle dans ce nouveau dossier alors que ses mandats ne cessent de se multiplier? Deux arguments principaux, l'un flatteur et l'autre moins, serviront ici de réponse.

Commençons donc – en bonne stratégie – par l'argument flatteur. On considère généralement qu'on a les obligations équivalentes à son statut. Dans ce sens, l'importance du rôle de l'école dans les sociétés modernes lui crée des obligations spécifiques. En effet, malgré les critiques qu'on peut lui faire, malgré l'importance qu'ont pris d'autres agents de socialisation, notamment les médias, l'école demeure encore, comme le rappelait le Conseil supérieur de l'éducation (1980) dans son avis sur *Les fonctions sociales de l'institution scolaire*, la principale institution qui permet aux enfants de dépasser les premières solidarités familiales ou communautaires pour devenir les citoyens de demain. Un autre mandat de l'école, c'est aussi de préparer les individus et les collectivités à répondre aux défis futurs. Cette fonction prospective du système scolaire (Ballantyne, 1989) lui interdit de vivre seulement en fonction de la réalité d'aujourd'hui puisqu'elle agit sur des individus qui vivront leur vie adulte dans un contexte très différent de celui qui prévaut aujourd'hui. Si, chaque fois qu'un enseignant regardait les jeunes qu'il a devant lui, il se rappelait qu'ils vivront sur cette planète après sa propre disparition, il considérerait certes sa mission d'une manière

fort différente. Finalement, l'école possède une dernière caractéristique dans nos sociétés modernes, c'est d'être la seule institution de formation formelle qui soit à la fois aussi universelle et aussi intensive (Parsons, 1955). On a beaucoup parlé depuis vingt ans (Institut canadien d'éducation des adultes, 1980; Pradervant, 1982; Conseil canadien pour la coopération internationale, 1984) du rôle des organismes non gouvernementaux et de l'éducation non formelle en matière de sensibilisation internationale – et ce sont certainement des acteurs qu'on ne peut négliger –, mais on doit tout de même se rappeler que l'unique lieu où, pendant douze à treize ans, l'ensemble de la population apprend et interagit, c'est l'école.

Le deuxième argument, qui risque peut-être de choquer, c'est que l'école se doit de rattraper certaines de ses erreurs du passé et même du présent. L'école a souvent été un lieu de propagation de stéréotypes, d'esprit guerrier ou d'ethnocentrisme. Cette critique ne vise pas particulièrement les écoles canadiennes dans leur ensemble puisque cette problématique est répandue un peu partout dans le monde (Preiswerk et Perrot, 1975; Ferro, 1981). L'école sous sa forme actuelle étant apparue en même temps que les premiers états-nations, elle a traditionnellement joué – et joue encore – un rôle de propagation des cultures nationales et de développement du sentiment d'appartenance à des collectivités particulières, souvent aux dépens de son mandat de propagation du patrimoine mondial et de sensibilisation à l'appartenance à une humanité commune, apparu plus récemment (Churchill, 1980). Ces biais nationaux ont été illustrés par les travaux qu'a dû entreprendre l'Unesco après 1945 pour favoriser, par des accords bilatéraux, la réécriture de programmes d'histoire communs en France et en Allemagne, lorsqu'on a pris conscience que cet enseignement avait été un des éléments qui avait légitimé les conflits mondiaux (Unesco, 1969). On pourrait appliquer la même observation à l'enseignement de l'histoire au Canada, au sujet duquel on n'a jamais réussi à s'entendre sur un curriculum commun aux écoles françaises et anglaises (Trudel et Jain, 1969). Souvent, notre enseignement renforce l'appartenance à un groupe particulier plutôt que l'esprit critique.

De plus, malgré l'élimination des stéréotypes les plus grossiers dans la plupart de nos manuels, suite à diverses interventions de plusieurs provinces canadiennes (Mc Andrew, 1992), l'école demeure, même encore de nos jours, marquée par un certain ethnocentrisme. L'ethnocentrisme, c'est la tendance, toute naturelle d'ailleurs, de l'individu à interpréter la réalité à partir de son propre système de valeurs, de sa propre expérience historique et d'être incapable de décoder l'expérience des autres pays ou d'une autre communauté à travers une perspective multidisciplinaire ou multidimensionnelle (Le Than Khoi, 1981). On le retrouve encore dans nos programmes et nos manuels où malgré tous les discours sur l'internationalisation, de nombreuses recherches ont constaté la persistance de nombreux jugements biaisés en faveur d'une soi-disant «supériorité de la civilisation occidentale», une nette prédominance des thématiques occidentales plutôt que mondiales ainsi qu'une présentation sensationnaliste des problèmes de développement (Arcand et Vincent, 1981; Mc Andrew, 1986, 1987).

En outre, même si le racisme patent a disparu de notre matériel didactique, celui-ci n'est pas exempt de «racialisme», soit la tendance à diviser l'humanité en races auxquelles on attribue des différences génétiques ou culturelles – notamment dans le cadre de l'enseignement de la biologie (Blondin, 1991). Il m'est évidemment impossible d'approfondir chacune de ces questions, mais il serait intéressant pour chacun de nous d'examiner, à partir de notre expérience professionnelle particulière, comment et jusqu'à quel point dans son fonctionnement quotidien l'école demeure encore une institution qui produit de l'ethnocentrisme et des biais culturels.

En conclusion de ce premier point, on peut donc dire que si l'école ne suffira pas en elle-même à assurer l'éducation internationale nécessaire à la survie de la planète, tout ce qu'elle pourra faire, pour essayer d'éduquer les futurs citoyens à une perspective planétaire, sera bienvenu et essentiel. D'autant plus qu'elle a à contrecarrer non seulement ses propres biais, mais aussi ceux de la société, particulièrement ceux des médias qui influencent souvent les élèves davantage que sa propre action.

Qu'entend-on par éducation internationale?

Une fois qu'on s'est convaincu de l'importance de faire de l'éducation internationale, sans doute faut-il se demander: Oui certes, mais concrètement, que devons-nous faire? Qu'est-ce qu'on entend par éducation internationale? Quelles relations entretiennent entre elles les diverses conceptions?

Simplement en observant la variété du vocabulaire employé, on peut recenser, comme l'a d'ailleurs fait Gualdoni (1980), au moins une quinzaine d'expressions qui font référence sur le plan théorique au concept d'«éducation globale». On parlera ainsi d'éducation au développement, internationale, interculturelle, multiculturelle, transculturelle, pour la compréhension internationale, à la paix, aux droits humains, pour la non-violence, et plusieurs autres encore. Bien entendu, nous ne chercherons pas de définir ici chacun de ces concepts, mais nous tenterons d'identifier quatre approches qui ont contribué à assurer une variété d'interventions que nous vivons actuellement, tout en étant bien conscient des limites de toute typologie. Ces quatre approches, qu'on peut qualifier d'éducation internationale, d'éducation au développement, d'éducation interculturelle et d'éducation populaire, semblent actuellement se fusionner sous une cinquième que l'on pourrait nommer l'éducation globale.

La première approche est celle de l'éducation internationale au sens traditionnel, un concept qui a émergé au début des années 1950. Elle a essentiellement pour origine le désir d'éviter à nouveau les grandes guerres mondiales et ses principaux intervenants sont les organismes internationaux, notamment l'Unesco, ainsi que les gouvernements signataires de conventions internationales. C'est une approche dont les concepts-clés sont «le monde comme richesse» «le patrimoine mondial» et qui insiste sur l'internationalisation des curricula, la révision des manuels scolaires, les campagnes internationales pour le patrimoine mondial, les publications encyclopédiques permettant de connaître les grandes cultures des autres

nations (Unesco, 1983). Elle se révèle intéressante parce qu'elle nous initie à la richesse du patrimoine mondial, ce que d'autres perspectives qui insistent sur les problèmes des pays du Sud ne pourront pas toujours faire. Cependant, on lui adresse comme principale critique d'être axée surtout sur une vision intellectuelle, éloignée des problèmes concrets, de promouvoir une conception de la culture assez élitiste et de ne pas amener les élèves à beaucoup d'engagement (Churchill, 1980; Mc Andrew, 1985). L'éducation internationale – qui est toujours présente en milieu scolaire parce que l'ordre chronologique indiqué ici n'implique pas qu'une approche soit entièrement remplacée par les subséquentes – a donc rapidement été doublée par d'autres types d'interventions qui venaient répondre à des problématiques un peu différentes et souvent plus criantes.

La deuxième approche, celle de l'éducation au développement, apparaît plutôt vers les années 1960, au moment où le tiers monde émerge comme force politique à la suite des diverses décolonisations. Ses intervenants-clés ne proviennent généralement pas des secteurs institutionnels – ce sont surtout les églises, les syndicats, les organismes non gouvernementaux – et les activités proposées sont de caractère informel et plus actif, si l'on veut bien accepter le pléonasme. On y privilégie notamment les activités parascolaires, les «marchetons», les cueillettes de fonds ou les campagnes de solidarité auprès du grand public. L'éducation au développement se divise elle-même en deux écoles idéologiques. La première, celle du «paternalisme caritatif» pour reprendre ici les termes de Pradervant (1982), axée sur la charité, insiste sur les problèmes du tiers monde et la nécessité d'une générosité du public occidental en expliquant rarement les causes du sous-développement. La seconde, appelée progressiste ou tiers-mondiste, présente davantage les mécanismes du sous-développement et en particulier la responsabilité du Nord dans les problèmes du Sud à travers l'étude du colonialisme et du néo-colonialisme. Ces deux approches ont l'une et l'autre comme aspects positifs d'impliquer davantage les gens et d'aborder des éléments problématiques, ce que l'éducation internationale axée sur les grandes réalisations du patrimoine mondial ne fait pas. Le modèle traditionnel a toutefois été critiqué pour son paternalisme, sa propagation de stéréotypes suite à ce qu'on a appelé la prostitution de la misère, le sensationnalisme des campagnes de charité (Institut canadien d'éducation des adultes, 1980; École et tiers monde, 1981). Le modèle progressiste, quant à lui, a aussi ses limites: on lui a reproché de donner des explications très simplistes sur la problématique du sous-développement et d'inverser les culpabilités. D'une vision du tiers monde responsable de ses problèmes, on passe à une vision du tiers monde victime de l'exploitation du Nord, présenté sans nuance comme uniformément développé et profiteur (Pradervant, 1982; Hall, 1983; Hammond, 1985). De plus, l'une et l'autre des approches se révèlent peu préoccupées par la question des différences culturelles et par le développement des compétences nécessaires à la coopération internationale sur le plan culturel.

Qu'il s'agisse d'éducation internationale ou d'éducation au développement, on travaillait donc toujours sur la connaissance des phénomènes, à la limite sur la propagation d'attitudes positives, mais rarement sur les contacts réels entre les personnes, d'où l'émergence des troisième et quatrième approches, soit l'éducation interculturelle et l'éducation populaire, à peu près en même temps, vers la fin des années 1970.

L'éducation interculturelle tire son origine du constat que les coopérants, alors même qu'on supposait qu'ils auraient dû s'adapter facilement, puisqu'ils avaient des attitudes positives à l'égard du tiers monde et possédaient un bagage de connaissances théoriques sur le sous-développement, vivaient un choc culturel important lors de leur séjour à l'étranger (Conseil canadien pour la coopération internationale, 1982). On a donc conclu que la compétence interculturelle ne s'acquiert pas uniquement par la compréhension des problèmes ou par une attitude d'ouverture (Ouellet, 1988; Mauviel, 1988). Parallèlement à cette prise de conscience des coopérants, qui ont commencé à réclamer une formation concrète pour être capable de vivre et d'interagir avec des personnes de cultures différentes, la présence d'immigrants de culture différente a également été un des éléments moteurs de cette approche. En effet, tout d'un coup le «Sud» était au «Nord», notamment dans ses écoles modifiées par la présence croissante d'enfants d'origine étrangère au sein de leurs clientèles⁴. Cette prise de conscience n'a évidemment pas touché tous les milieux au Canada anglais et au Québec mais elle en a touché suffisamment pour qu'on ait à mettre sur pied des ateliers pratiques pour les intervenants de divers secteurs, visant la compréhension des différences culturelles, la critique de nos perceptions biaisées ainsi que le développement de la communication interculturelle (Lemay, 1986; Benes, 1989, Mc Andrew, 1993). Des échanges internationaux entre étudiants et des jumelages d'écoles ont également été organisés afin que la problématique de l'internationalisation de la planète soit appréhendée à travers les contacts personnels (Churchill, 1980).

Après le «monde comme richesse» et le «tiers monde comme problème», les thèmes dominants de l'éducation interculturelle ont donc été «apprendre du tiers monde», l'«égalité des cultures» et l'«importance des rapports individuels». Cette approche a présenté des aspects positifs, parce qu'elle a mis l'accent sur le vécu personnel et qu'elle a permis aux cultures de se rencontrer sur un terrain un peu plus égalitaire. Mais l'éducation interculturelle a aussi ses limites: on lui a reproché notamment d'évacuer la réalité de l'inégalité entre les peuples et, parce qu'elle se situait dans un cadre anthropologique plutôt que politique, de sombrer dans un certain angélisme en mettant l'accent sur le respect intégral des cultures (Simard, 1983; Abou, 1992). Dans cette optique, certains de ses partisans vont même jusqu'à refuser la notion de développement ou de lutte pour la démocratie en prétendant qu'il s'agit de concepts ethnocentriques. Dans une perspective de relativisme absolu, pourquoi en effet dépenser de l'argent pour le développement du tiers monde ou pour soutenir davantage certains groupes dits progressistes? (Vachon, 1985).

Quant à la cinquième et dernière approche, celle de l'éducation populaire, que certains auteurs anglo-saxons notamment Hammond (1985) appellent l'*empowerment*, elle vise à la prise en charge autonome des problèmes par les personnes qui les vivent. Elle est issue de divers mouvements parallèles dits marginaux, notamment écologistes, féministes, pacifistes, de la fin des années 1970. À partir du concept de «quart monde» présent dans le Nord et de la critique du «mal développement», cette approche met l'accent sur les problèmes qui existent ici et maintenant dans nos pays dits développés, en relation avec la réalité internationale plus large (Pradervant, 1982). Du tiers monde comme problème, on revient donc partiellement au Nord comme problème et à une interrogation sur le concept actuel de développement. C'est une approche intéressante, qui évite de privilégier la paille dans

l'œil du voisin plutôt que la poutre dans la sienne. En effet, une des critiques souvent faite à l'éducation au développement (Pradervant, 1982; Conseil canadien pour la coopération internationale, 1984), c'est de délégitimer la réalité des problèmes vécus ici et de démobiliser les gens qui luttent pour leurs solutions. Cette tactique est d'ailleurs souvent utilisée par certains politiciens qui, revenant d'une tournée internationale, disent: «Ayant vu ce qui se passait ailleurs, je me suis dit que les problèmes canadiens étaient vraiment mineurs, de quoi nous plaignons-nous?» De plus, la perspective privilégiée est pédagogique parce qu'elle part du vécu plus immédiat des personnes. Cependant, certains intervenants de la base – notamment ceux qui œuvrent à l'étranger – ont parfois fait remarquer qu'il est important de ne pas oublier la spécificité réelle des problèmes du tiers monde.

Ces quatre types d'approches, l'éducation internationale, l'éducation au développement, l'éducation interculturelle et l'éducation populaire, semblent, depuis quelques années, avoir eu tendance à fusionner sous une approche dite globale (traduction de l'anglais *global*) ou, si l'on préfère employer un terme peut-être plus juste mais aussi moins accessible, «holistique». Pradervant (1982), un spécialiste suisse de l'éducation internationale qui a effectué une tournée approfondie dans six pays européens et au Canada, a d'ailleurs conclu que, de plus en plus, l'ensemble des diverses interventions s'articule autour de deux concepts. D'une part, celui d'*empowerment* c'est-à-dire de donner du pouvoir aux gens sur leur vécu et, d'autre part, celui d'*interrelatedness* c'est-à-dire du respect des liens et de la solidarité mutuelle de toutes choses. Cette observation n'est pas sans rappeler le thème du colloque qui fut à l'origine de cet article, soit penser globalement mais pour mieux agir localement.

La perspective d'éducation globale est aussi celle qu'on retrouve 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* (UNESCO, 1974) qui a été adoptée par l'ensemble des pays du monde, dont le Canada. Cette recommandation affirme, entre autres, que les objectifs ci-après devraient être considérés comme des principes directeurs de la politique d'éducation:

- 1) une dimension internationale et une perspective mondiale de l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes;
- 2) la compréhension et le respect de tous les peuples, de leur civilisation, de leurs valeurs et de leur mode de vie, y compris les cultures des ethnies nationales et de celle des autres nations;
- 3) la conscience de l'interdépendance mondiale croissante des peuples et des nations;
- 4) la capacité de communiquer avec autrui;
- 5) la conscience non seulement des droits mais aussi des devoirs que les individus, les groupes sociaux et les nations ont les uns vis-à-vis des autres;
- 6) la compréhension de la nécessité de la coopération internationale;
- 7) la volonté chez les individus de contribuer à résoudre les problèmes de leur communauté, de leur pays et du monde (*Ibid*, 1974, p. 4).

À partir d'une telle définition, il est désormais possible d'identifier quelques caractéristiques de l'éducation globale qui font l'objet d'un consensus, indépendamment des différentes approches citées plus haut. Étant donné les limites qui nous sont imparties, nous en mentionnerons cinq rapidement. Tout d'abord, il ne s'agit pas de parler des «problèmes du tiers monde» lors d'activités parascolaires mais bien d'intégrer la dimension internationale à l'ensemble des programmes et des matières. À cet égard, on voit, à l'occasion, qu'il y a un effort particulier pour aborder l'éducation internationale dans des disciplines diverses, non seulement dans les matières classiques comme les sciences humaines, l'histoire, la géographie, l'économie mais aussi dans le cadre du français, de l'écologie, de l'économie familiale, de la chimie, de la musique, des mathématiques et des sciences où on réfléchit souvent moins sur la possibilité d'une internationalisation du curriculum.

Il apparaît également évident que la notion de planétarisation des problèmes, pas plus que l'incompréhension entre les peuples, ne se limite pas à la seule problématique Nord-Sud. On a vu récemment l'émergence des nationalismes en Europe de l'Ouest et de l'Est. On assiste à une croissance du racisme partout en Occident. Au Canada, il est évident que la gestion des relations entre les divers peuples fondateurs n'est pas, non plus, réglée. L'éducation globale doit donc porter, dans nos classes, autant sur la discussion de la question autochtone ou de la question nationale québécoise que sur celle des problèmes exotiques et lointains.

Une autre caractéristique émanant de cette perspective est que l'éducation interculturelle liée à la présence de minorités et l'éducation antiraciste font partie intégrante de l'éducation internationale. En effet, la dynamique des flux migratoires est elle-même un reflet du système mondial et de la globalisation de la planète. Il est donc essentiel d'harmoniser nos messages, afin d'éviter de véhiculer une image négative des peuples étrangers, tout en tentant de combattre les stéréotypes et les préjugés relatifs aux mêmes immigrants lorsqu'ils sont chez nous (Mc Andrew, 1985). Évidemment, cette réalité concerne davantage les milieux pluriethniques. De plus, il faudra éviter de présenter les élèves des communautés culturelles comme des représentants nécessaires de leur culture particulière, si l'on ne veut pas retomber dans le piège de la présentation stéréotypée d'une culture monolithique et statique (Mc Andrew, 1985).

Quant au quatrième point faisant désormais l'objet d'un consensus en éducation internationale c'est qu'il s'agit non seulement de transmettre des connaissances et des attitudes plus positives, mais aussi des capacités à vivre dans un milieu multiculturel et multiethnique. Celles-ci demandent, notamment, le développement d'habiletés de communication et de négociation dans un contexte interculturel.

Finalement, le dernier élément émanant de la recommandation de l'Unesco, c'est qu'il y a place pour un questionnement sur le vécu, ici et maintenant, et pas seulement pour des problèmes qui se passent loin de chez nous. Il est très important de développer la sensibilisation des élèves et des étudiants aux phénomènes de défavorisation dans nos propres sociétés, si l'on ne veut pas être soupçonné ici d'utiliser la problématique mondiale comme alibi à l'inaction.

Comment éviter certains effets pervers de l'éducation internationale?

Maintenant que nous avons clarifié quelque peu le concept d'éducation internationale, peut-être serait-il pertinent de s'interroger brièvement, dans la dernière partie de cet article, sur son impact réel. En sociologie, on appelle effets pervers les conséquences non intentionnelles, imprévues et souvent radicalement opposées à l'objectif visé, de certaines interventions apparemment généreuses (Ballantyne, 1989). Ce phénomène d'effets pervers est suffisamment répandu en ce qui concerne diverses réformes éducatives pour qu'on s'y intéresse ici plus spécifiquement.

En effet, lorsqu'on discute avec les intervenants actifs dans le domaine de l'éducation internationale, on mentionne divers effets pervers d'interventions mal ciblées tels une augmentation du sentiment de supériorité et de l'ethnocentrisme chez des enfants et chez des adolescents à l'égard du tiers monde et de ses populations ainsi qu'une absence d'empathie dans des réactions des élèves où l'exotisme, l'étrangeté et même parfois l'excitation face à la misère et aux catastrophes l'emportent sur le sentiment de commune humanité et de solidarité. De plus, même s'il y a empathie, on constatera souvent que les élèves sont laissés à un sentiment d'impuissance, entraînant une certaine démobilisation à l'égard des problèmes dont ils ont pris conscience (École et tiers monde, 1981; Montambault, 1985; Mc Andrew, 1986). Face à cette situation, il apparaît essentiel de chercher à définir des balises qui permettent aux intervenants d'éviter de tomber dans un certain nombre de préjugés contraires aux objectifs qu'ils préconisent.

Il y a quelques années, nous avons travaillé, pour les auteurs et éditeurs, de concert avec le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, à la formulation de diverses pistes, sur le traitement de la diversité ethnique, raciale et culturelle dans le matériel didactique (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1987; Mc Andrew, 1987). À cette occasion, nous avons eu à examiner les conséquences non intentionnelles de diverses interventions dans le champ de l'éducation internationale sur la perception des élèves relativement au pluralisme interne de la société québécoise.

Bien que les pistes spécifiques de traitement aux questions internationales n'aient pas été retenus dans l'avis final du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, qui préféra s'en tenir à une définition plus étroite de son mandat (Mc Andrew, 1992), la réflexion développée à cette occasion apparaît encore largement pertinente. Celle-ci se fondait, en effet, à la fois sur les critiques décrites plus haut ainsi que sur des exemples concrets de traitement complexe et, nous semblait-il, particulièrement réussis d'éléments délicats de la problématique du développement et de la solidarité internationales par les auteurs et éditeurs québécois eux-mêmes.

Voici donc un peu rapidement et quelque peu schématiquement les principaux éléments de cette réflexion.

Tout d'abord, nous signalions que pour éviter de contribuer à l'ethnocentrisme et au sentiment de supériorité par des pratiques mal ciblées en éducation internationale, il nous apparaissait important de respecter les principes suivants:

- 1) présenter le sous-développement comme un phénomène touchant également, à des degrés divers, le Nord et le Sud, et signaler que la croissance économique est également présente dans le Sud;
- 2) montrer l'interdépendance des problèmes et des solutions ainsi que les causes externes du sous-développement dans le Sud;
- 3) insister sur la relativité du sous-développement, en montrant les aspects positifs des cultures et de la vie quotidienne dans les pays du Sud, ainsi que certains aspects négatifs du développement.

Par ailleurs, pour faciliter la naissance d'un sentiment d'empathie à l'égard des peuples du tiers monde et d'attitudes de solidarité, les stratégies suivantes avaient été suggérées:

- 1) permettre aux élèves de s'identifier à des personnages réels, sympathiques, positifs, dont on présente la vie quotidienne avec ses peines et ses joies;
- 2) respecter un certain équilibre entre la présentation des différences culturelles et celle des ressemblances communes à tous les peuples du monde;
- 3) mettre l'accent, ici comme ailleurs, sur les différences individuelles entre personnes appartenant à une même collectivité;
- 4) présenter les populations du tiers monde comme capables de contribuer à la résolution de leurs problèmes et non comme dépendant passivement de l'aide internationale;
- 5) s'adresser à l'instinct de plaisir des élèves en favorisant une approche interculturelle qui insiste sur la richesse des autres cultures, l'intérêt de connaître d'autres peuples, le plaisir de l'amitié interculturelle;
- 6) partir du vécu des élèves et intégrer des problématiques locales, régionales ou nationales, en montrant leurs points communs avec celles vécues ailleurs dans le monde;
- 7) essayer, autant que possible, d'amener les élèves à s'engager dans une action de transformation du réel, même modeste, plutôt que de les laisser avec des prises de conscience relativement démobilisantes.

L'ensemble de ces pistes nécessiterait certes une discussion plus approfondie que les limites de temps et d'espace qui nous sont imparties ne permettent pas. De plus, elles n'ont pas la prétention de représenter une panacée à tous les problèmes décrits plus haut. Cependant, l'expérience concrète avec des groupes d'enseignants – notamment ceux qui ont à traiter davantage ces questions dans le cadre de programmes de sciences humaines, d'histoire et de géographie – nous a montré qu'elles s'avèrent utiles, qu'elles répondent souvent aux propres interrogations des maîtres et qu'elles s'intègrent relativement facilement aux objectifs des programmes ministériels. De plus, divers organismes non gouvernementaux, qui travaillent aussi à sensibiliser la clientèle scolaire aux enjeux du développement, s'inspirent d'orientations similaires afin d'éviter de reproduire auprès des élèves le «paternalisme caritatif» qu'ils dénoncent dans d'autres secteurs de la société.

Conclusion

L'objectif poursuivi était de tenter de convaincre les lecteurs – surtout s'ils sont eux-mêmes des enseignants – de l'importance de l'éducation internationale dans nos écoles. Cette brève présentation des courants, des dangers et des effets pervers, et de la complexité même de nos interventions, devrait aussi aider les intervenants, espérons-le, à clarifier la conception des approches qu'ils privilégient et à établir les priorités qu'ils veulent se donner dans le domaine. En effet, un bon enseignant est d'abord un enseignant convaincu et, puisqu'on enseigne avec tout son vécu, il est normal que, selon sa personnalité, il soit attiré par l'une ou l'autre des approches diverses qui finiront par se conjuguer dans un processus de changement social.

Il paraît aussi important de rappeler, en terminant, le slogan à la mode qui dit: «L'éducation globale, c'est l'éducation tout court». De nos jours, on ne peut pratiquer une pédagogie qui ne soit pas à la fois une pédagogie de la distance et une pédagogie de la complexité, comme le signalait d'ailleurs le Conseil supérieur de l'éducation (1987) dans son avis sur *Les défis éducatifs de la pluralité*. Or, qu'est-ce que l'éducation internationale si ce n'est pas un apprentissage de la complexité, de l'interrelation entre les phénomènes et de la distance qui permet à l'enfant d'acquérir le sens critique et les outils nécessaires pour comprendre le monde qui l'entoure?

À cet égard, l'on ne peut qu'être d'accord avec Pradervant (1982) qui proposait comme devise de l'éducation internationale la devise même de l'éducation classique dans sa version la plus traditionnelle: *Homo sum sed nil humanum mihi alienum puto*, c'est-à-dire «je suis humain, donc je considère que rien de ce qui est humain ne m'est étranger». En effet, si notre conception de l'humanisme est heureusement plus large que celle des classiques – qui excluait, ne l'oublions pas, les femmes, les esclaves et les étrangers –, leur perspective déjà progressiste à leur époque est devenue à l'aube du XXI^e siècle un objectif incontournable pour les éducateurs préoccupés de l'avenir.

NOTES

1. Texte adapté d'une conférence prononcée le 21 mai 1992 à Frédéricton, dans le cadre du Colloque *L'éducation planétaire: l'avenir en rétrospection*, organisé par la Fédération des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick.
2. Les cinéphiles évoqueront *La guerre du feu* à cet égard.
3. Comme quoi, si la diffusion des problèmes est rapide dans nos sociétés d'information, leur résolution n'a pas nécessairement connu la même accélération!
4. Les études de cas divers qu'on retrouve dans *Pluralisme et école* sous la direction de Ouellet (1988a) en témoignent, entre autres celles de Pagé (1988), de Moodley (1988), d'Abdallah-Preteuille (1988), de Lynch (1988) et de Banks (1988), respectivement sur le Québec, sur le Canada anglais, sur la France, sur la Grande-Bretagne et sur les États-Unis.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (1988). Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle. *In* F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 495-510). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Abou, S. (1992). *Cultures et droits de l'homme*. Paris: Hachette.
- Anderson, A. et Frideres, J. (1981). *Ethnicity in Canada: Theoretical perspectives*. Toronto: R. Butterworth and Co.
- Arcant, B. et Vincent, C. (1981). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*. Montréal: Hurtubise.
- Ballantyne, J. H. (1989). *The sociology of education: A systematic analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banks, J. A. (1988). Race, ethnicité et scolarisation aux États-Unis: bilan et perspective. *In* F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 157-186). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Benes, M. F. (1989). Se préparer au Québec de demain. *Vie pédagogique*, 67, 32-35.
- Blondin, D. (1991). Les deux espèces humaines ou l'impossibilité de la communication interculturelle entre les races. *In* F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société: construire un espace commun* (p. 485-510). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Brandt, W. (1982). *Nord-Sud: un programme de survie* (Rapport de la Commission de développement international). Paris: Gallimard.
- Churchill, S. (1980). International education and education on human rights: The Canadian experience. *Revue d'éducation canadienne et internationale*, 9(1), 6-33.
- Conseil canadien pour la coopération internationale (1984). *Un monde à créer: l'éducation au développement au Canada*. Ottawa: Conseil canadien pour la coopération internationale.
- Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1987). *La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires*. (Avis à la Ministre des Communautés culturelles et de l'immigration). Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1980). *Les fonctions sociales de l'institution scolaire* (Avis présenté au Ministre de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1983). *L'éducation interculturelle* (Avis présenté au Ministre de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- École et tiers monde (1981). *Projets d'action éducative - tiers monde. Quelle éducation au développement?* Lausanne: document ronéotypé.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris: Payot.
- Gualdoni, M. A. (1980). *Global education: A generic identification based on a national delphi and practical applications within the state of Michigan*. Thèse de doctorat, Université du Michigan, Detroit, MI.
- Hall, B. (1983). *I am not a Peacenik. Reflections on development education and adult learning in english-speaking Canada*. (Texte préparé pour la conférence Development Education in Canada in the Eighties: Context, Constraints and Choices). Calgary: Université de Calgary.
- Hammond, B. (1985). Educating for peace, justice and human rights: Some problems and some solutions. *In* Conseil canadien pour la coopération internationale, *Un monde à créer: l'éducation en développement au Canada* (p. 10-17). Ottawa: Conseil canadien pour la coopération internationale.
- Institut canadien d'éducation des adultes (1980). *L'Éducation internationale au Québec: une éducation de solidarité*. Montréal: Institut canadien d'éducation des adultes.
- Juteau, D. (1985). *Réflexions sur la nouvelle dynamique ethnique au Québec* (Communication présentée dans le cadre du symposium international sur le pluralisme culturel). Montréal: Commission canadienne de l'Unesco et Société canadienne d'études ethniques.
- Lemay, D. (1986). *Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire*. Montréal: Mouvement québécois contre le racisme/Collège Bois-de-Boulogne.
- Le monde diplomatique (1979). La communication inégale. *Le Monde diplomatique*, 17-22, (janvier).
- Le Than Khoi (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.

- Lynch, J. (1988). Le développement de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 137-156). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mauviel, M. (1988). Une éducation internationale pour répondre aux défis de notre temps. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 403-418). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mc Andrew, M. (1985). L'ethnocentrisme dans les manuels scolaires au Québec: plaidoyer pour une perspective interculturelle et internationale. *Multiculturalisme*, VII(2), 5-10.
- Mc Andrew, M. (1986). *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (1987). *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec*. Montréal: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Mc Andrew, M. (1992). La lutte au racisme et à l'ethnocentrisme dans le matériel didactique: problématique et interventions québécoises dans le domaine. In *Le racisme et l'éducation: perspectives et expériences diverses* (p. 49-60). Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Mc Andrew, M. (1993). L'éducation interculturelle: dix ans après. *Impressions*, 15, 5-8.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Le mouvement d'immigration d'hier à aujourd'hui*. Montréal: Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des Communications.
- Montambault, A. (1985). *Les étudiant-e-s de niveau collégial et le sous-développement économique dans le monde: une enquête*. Drummondville: Presses du Collège de Drummondville.
- Moodley, K. A. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada; des espoirs aux réalités. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 187-222). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ouellet, F. (dir.). (1988a). *Pluralisme et école*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ouellet, F. (1988b). Éducation au développement, relations interculturelles et étude des religions dans les écoles. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 377-402). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Pagé, M. (1988). L'éducation interculturelle au Québec: bilan critique. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 271-301). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Parsons, T. (1955). *Éléments pour une sociologie de l'action*. Paris: Plon.
- Pradervant, P. (1982). L'éducation pour le développement dans six pays européens et au Canada. *Entwicklung Développement*, 11, 2-28.
- Preiswerk, R. et Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire: l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris: Anthropos.
- Sabourin, L. (1983). *L'éducation au sens international*. Conférence prononcée devant les membres de la Société Coopération Nord-Sud en éducation, 3 juin, Montréal.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration*. Paris: Gallimard.
- Simard, J. J. (1983). Par-delà le Blanc et le mal. Rapports identitaires et colonialisme au pays des Inuit. *Sociologie et Sociétés*, XV(2), 55-71.
- Trudel, M. et Jain, G. (1969). *L'histoire du Canada: enquête sur les manuels* (Étude de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme). Ottawa: Information Canada.
- Unesco (1969). *Education for international understanding*. Paris: Unesco.
- Unesco (1974). *Recommandations 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*. Paris: Unesco (18^e session de la Conférence générale).
- Unesco (1983). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*. Paris: Unesco.
- Vachon, R. (1985). Éducation interculturelle et attitude à l'égard du 2/3 Monde. *Interculturel*, XVIII(2), 136-146.