

Aperçu de l'intégration de l'éducation planétaire dans les écoles primaires du Canada :



Perspectives à l'échelle des provinces,
des districts et des écoles

Karen Mundy

Professeure agrégée

Directrice, Comparative, International and Development Education Centre

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Coauteurs : Caroline Manion, Vandra Masemann, Megan Haggerty

Protocole de recherche : Karen Edge

Chercheuses et chercheurs associés : Annick Corbeil, André Gagné, Angela MacDonald, Kirk Perris, Lynette Schultz



Aperçu de l'intégration de l'éducation planétaire dans les écoles primaires du Canada : Perspectives à l'échelle des provinces, des districts et des écoles

Karen Mundy

Professeure agrégée

Directrice, Comparative, International and Development Education Centre
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Coauteures : Caroline Manion, Vandra Masemann, Megan Haggerty

Protocole de recherche : Karen Edge

Chercheures et chercheurs associés : Annick Corbeil, André Gagné, Angela MacDonald, Kirk Perris, Lynette Schultz



Avril 2007

Cette étude a été menée à la demande d'UNICEF Canada dans le cadre de son programme, Éducation pour le développement, lequel prône et appuie la citoyenneté mondiale au Canada, en partenariat avec les enseignantes et enseignants, les établissements scolaires et l'Agence canadienne de développement international.

ISBN 0-921564-34-1

Auteure :

Karen Mundy, professeure agrégée
Directrice du Comparative, International and Development Education Centre
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Coauteures : Caroline Manion, Vandra Masemann, Megan Haggerty

Protocole de recherche : Karen Edge

Chercheuses et chercheurs associés :

Annick Corbeil, André Gagné, Angela MacDonald, Kirk Perris, Lynette Schultz

Remerciements :

UNICEF Canada désire remercier tous les répondants et répondantes qui ont participé à cette étude, ainsi que l'équipe chargée de la méthodologie et de la recherche à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, à l'Université de Toronto.

UNICEF Canada
Téléphone : 1 416 482-4444
Télécopieur : 1 416 482-8035
www.unicef.ca

Table des matières

Chapitre 1 : Aperçu de l'intégration de l'éducation planétaire au Canada	1
Définition de l'éducation planétaire	2
La méthodologie de recherche	2
Aperçu	5
Chapitre 2 : L'éducation planétaire – revue de littérature	7
L'éducation planétaire : l'histoire d'une idée	7
L'éducation planétaire : un concept idéal	9
L'éducation planétaire : la recherche récente sur l'éducation planétaire	11
Conclusion	15
Chapitre 3 : L'histoire de l'éducation planétaire au Canada	17
Le contexte canadien et la montée de l'internationalisme humanitaire de l'après-Deuxième Guerre mondiale	17
Développement de l'éducation internationale — 1960-1980	19
Le mouvement d'éducation planétaire des années 1980 et 1990	20
L'internationalisme humanitaire et l'éducation planétaire assiégés : les années 1990	21
Dans un nouveau millénaire : l'éducation à la citoyenneté mondiale voit le jour au Canada	23
Conclusion	29
Chapitre 4 : Manitoba	31
L'éducation planétaire à l'échelle provinciale	33
L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire	35
L'éducation planétaire à l'échelle scolaire	36
Résumé	39
Chapitre 5 : Alberta	41
L'éducation planétaire à l'échelle provinciale	43
L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire	46
L'éducation planétaire à l'échelle scolaire	47
Résumé	50
Chapitre 6 : Nouvelle-Écosse	53
L'éducation planétaire à l'échelle provinciale	55
L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire	57
L'éducation planétaire à l'échelle scolaire	58
Résumé	61
Chapitre 7 : Québec	63
L'éducation planétaire à l'échelle provinciale	65
L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire	66
L'éducation planétaire à l'échelle scolaire	68
Résumé	70
Chapitre 8 : Ontario	71
L'éducation planétaire à l'échelle provinciale	73
L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire	75
L'éducation planétaire à l'échelle scolaire	78
Résumé	81

Chapitre 9 : Colombie-Britannique .....	.83
L'éducation planétaire à l'échelle provinciale .....	.84
Résumé .....	.88
Chapitre 10 : Yukon .....	.89
L'éducation planétaire à l'échelle territoriale .....	.91
L'éducation planétaire à l'échelle scolaire .....	.93
Résumé .....	.96
Chapitre 11 : Analyses et conclusions .....	.97
L'éducation planétaire : la perspective des écoles primaires canadiennes .....	.97
L'éducation planétaire dans les programmes scolaires provinciaux et territoriaux .....	.101
L'appui à l'éducation planétaire au-delà du programme officiel .....	.105
L'éducation planétaire au Canada d'un point de vue comparatif .....	.106
Faire progresser l'éducation planétaire au Canada .....	.107
Bibliographie .....	.111
Annexes :	
Annexe A : Modèle d'analyse de programme scolaire .....	.123
Annexe B : Modèles d'entretiens .....	.127
Annexe C : Résumé des recommandations fondées sur les entretiens à l'échelle de la province, du district et de l'école .....	.135
Annexe D : Liste de tous les partenaires externes en éducation planétaire mentionnés à l'échelle ministérielle, des districts et scolaire .....	.141

TABLEAUX

Tableau 2.1	Les caractéristiques de l'éducation planétaire .....	.10
Tableau 2.2	Principales conceptualisations de l'éducation planétaire .....	.13
Tableau 3.1	La situation de l'éducation planétaire dans les programmes scolaires provinciaux du primaire .....	.23
Tableau 4.1	Données démographiques : Manitoba .....	.31
Tableau 5.1	Données démographiques : Alberta .....	.42
Tableau 6.1	Données démographiques : Nouvelle-Écosse .....	.54
Tableau 7.1	Données démographiques : Québec .....	.64
Tableau 8.1	Données démographiques : Ontario .....	.72
Tableau 9.1	Données démographiques : Colombie-Britannique .....	.83
Tableau 10.1	Données démographiques : Yukon .....	.90
Tableau 11.1	Partenaires externes en éducation planétaire .....	.100
Tableau 11.2	Comparaison des programmes scolaires provinciaux du primaire en matière d'éducation planétaire .....	.102

FIGURES

Figure 1.1	Échantillonnage par palier de gouvernance .....	.3
Figure 1.2	Répartition type des entretiens par province ou territoire, district et école .....	.4
Figure 4.1	Structure type des entretiens dans l'étude de cas du Manitoba .....	.32
Figure 5.1	Structure type des entretiens dans l'étude de cas de l'Alberta .....	.43
Figure 6.1	Structure type des entretiens dans l'étude de cas de la Nouvelle-Écosse .....	.54
Figure 7.1	Structure type des entretiens dans l'étude de cas du Québec .....	.64
Figure 8.1	Structure type des entretiens dans l'étude de cas de l'Ontario .....	.72
Figure 9.1	Structure type des entretiens dans l'étude de cas de la Colombie-Britannique .....	.84
Figure 10.1	Structure type des entretiens dans l'étude de cas du Yukon .....	.90

Chapitre 1

Aperçu de l'intégration de l'éducation planétaire au Canada

Au mois d'août 2005, UNICEF Canada a invité une équipe de chercheurs de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, de l'Université de Toronto (IEPO/UT), à concevoir une étude qui donnerait un aperçu des défis auxquels font face les écoles ainsi que les enseignantes et enseignants canadiens lors de l'intégration de l'éducation planétaire. Conçue comme une série de cas exploratoires, l'étude a été menée sur un petit échantillonnage d'écoles et de districts dans sept provinces canadiennes et s'est déroulée sur une période de quatre mois (de septembre à décembre 2005). Étant donné l'échéancier serré établi par l'UNICEF, nous avons choisi de concentrer notre étude sur l'éducation planétaire dans les classes de quatrième à la sixième du primaire, période à laquelle cette matière est la plupart du temps intégrée dans les écoles au Canada.

Ce rapport présente les résultats de notre étude, lesquels résultats permettent de soulever deux questions importantes :

- **Quelle est la situation actuelle de l'éducation planétaire au sein des écoles primaires¹ canadiennes, et comment cette éducation est-elle favorisée par les écoles, les districts, les ministères provinciaux et les partenaires non gouvernementaux?**
- **Comment les organismes canadiens (incluant l'UNICEF) peuvent-ils mieux encourager et appuyer l'éducation planétaire dans les écoles du Canada?**

Nos réponses à ces questions sont provisoires : une étude menée en un si court laps de temps ne pourrait être qu'exploratoire. Nous croyons néanmoins que ce rapport constituera un point de départ utile pour comprendre comment la politique et les structures administratives à l'échelle des provinces, des districts et des écoles façonnent la prestation de programmes en éducation planétaire dans les écoles canadiennes. Le rapport présentera également un aperçu des défis qui, selon ce qu'en disent les personnes qui enseignent et administrent l'enseignement, influent sur l'intégration de l'éducation planétaire dans un vaste éventail de contextes scolaires.

Deux faits ressortent clairement de notre étude. D'abord, il n'y a jamais eu de moment plus opportun pour prêter attention à l'éducation planétaire dans les écoles du Canada; l'importance de l'éducation planétaire est largement reconnue à l'échelle du pays, des provinces, des districts et des écoles. Toutefois, il existe également d'importants obstacles à une mise en application efficace de l'éducation planétaire. Relever ces défis nécessitera plus qu'une amélioration des initiatives des organismes individuels; cela supposera l'attention coordonnée d'une gamme d'acteurs, tant au sein des ministères de l'Éducation qu'au-delà.

Voilà pourquoi nous espérons que cette étude stimulera le débat plus que nécessaire sur la manière d'intégrer et de coordonner les nombreuses activités relatives à l'éducation planétaire, lesquelles sont actuellement parrainées par des ONG de développement, des associations d'enseignantes et

d'enseignants, l'Agence canadienne de développement international (ACDI), et les ministères provinciaux de l'Éducation au Canada.

Définition de l'éducation planétaire

Définir l'éducation planétaire s'est révélé être l'un des principaux défis auxquels nous avons dû faire face lors de la conception de cette étude. Qu'étudions-nous exactement? Bien que l'expression « éducation planétaire » soit largement utilisée dans le milieu éducatif et par les organismes internationaux de développement, elle est en concurrence avec d'autres termes, tels que « éducation au développement international » ou « études du monde ». L'expression est souvent teintée de valeurs, de significations et d'attentes différentes. Les érudits se servent ainsi parfois de l'analogie de six hommes aveugles décrivant un éléphant, chacun d'eux touchant et faisant cas d'une partie ou d'une fonction différente du corps de l'animal.

Dans la présente étude, nous avons abordé le problème de définition en nous concentrant sur la façon dont les organismes, les érudits ainsi que les enseignantes et enseignants canadiens et internationaux avaient défini et développé l'éducation planétaire en tant que champ d'activité. Dans le chapitre 2, nous traitons de l'évolution de l'éducation planétaire en tant que champ de développement du programme scolaire et comme pratique pédagogique, et tenons compte des débats théoriques actuels sur ce en quoi consiste l'éducation planétaire et sur ce qu'elle est censée accomplir. Nous présentons également plusieurs des récents travaux empiriques qui viennent étayer ces visions.

Dans le chapitre 3, nous décrivons comment l'enseignement des enjeux mondiaux et internationaux a évolué dans les écoles canadiennes en 40 ans et nous présentons plusieurs acteurs principaux à l'origine de cette évolution. Nous mettons également l'expérience canadienne en matière d'éducation planétaire en perspective comparative.

Dans les chapitres suivants, nous étudions de quelle manière les enseignantes et enseignants contemporains, à l'échelle des écoles, des districts et des provinces, définissent et interprètent un programme d'éducation planétaire dans les écoles primaires du Canada. Quels programmes, activités ou initiatives intègrent-ils lorsqu'ils sont invités à décrire l'éducation pour le développement mondial et international dans leur école? Quels enjeux ou types d'activités sont privilégiés, et lesquels sont négligés? En répondant à ces questions, les personnes interrogées donnent un aperçu des définitions « perçues » de l'éducation planétaire dans les diverses écoles canadiennes.

La méthodologie de recherche

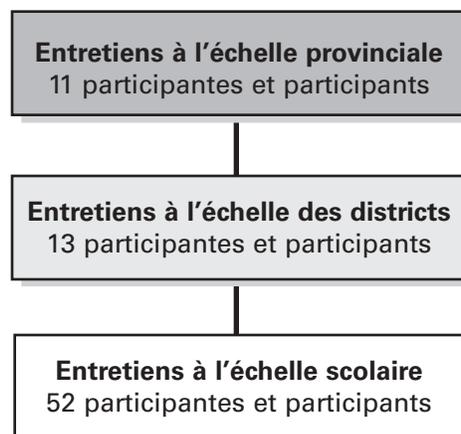
Cette étude fait état de la prestation actuelle de l'éducation planétaire dans les classes de la quatrième à la sixième année du primaire (au Québec : de la deuxième année du deuxième cycle et les classes du troisième cycle du primaire) dans six des quatorze provinces et territoires du Canada. L'objectif consiste à donner un aperçu de l'étendue des efforts que doivent déployer les écoles et des défis qu'elles doivent relever, de même qu'un aperçu des appuis politiques et organisationnels accordés par l'administration scolaire des districts et des provinces dans chaque compétence provinciale. Nous avons également documenté les ressources et partenariats externes en matière d'éducation planétaire à chacun de ces paliers.

Au début, l'étude devait être articulée autour d'un petit échantillon de districts et d'écoles de la Colombie-Britannique, du Yukon, de l'Alberta, du Manitoba, de l'Ontario, du Québec et de la Nouvelle-Écosse. Nous avons choisi ces provinces et territoires afin de présenter un échantillon représentatif des expériences régionales de l'ouest, du centre, de l'est et du nord du Canada. Une grève des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique a toutefois entravé l'achèvement de l'étude de cas de cette province; cela a permis d'obtenir cinq cas provinciaux complétés, une étude de cas territorial et une étude de cas provinciale partiellement achevée, issue uniquement de données de niveau provincial.

Nous avons débuté chacune de nos études de cas provinciales et territoriales en passant en revue les directives pédagogiques du ministère de l'Éducation relatives au thème planétaire ou international, et en interrogeant un ou plusieurs représentantes et représentants du ministère désignés comme ayant une certaine responsabilité quant à la mise en place de l'éducation planétaire. (Lorsqu'il était impossible d'interroger un tel représentant ou représentante, nous interrogeons une personne responsable d'un sujet connexe, tel que les études sociales ou la justice sociale.)

Nous avons ensuite entrepris le processus de recrutement d'un petit nombre de districts et d'écoles dans chaque province afin qu'ils participent à l'étude. Une première courte liste de districts a été créée, sur laquelle figuraient tous les districts de superficie moyenne dans la province puis, nous avons recherché les districts qui autoriseraient la mise en œuvre de notre étude, compte tenu de notre échéancier serré. Au total, huit districts dans les cinq provinces ont finalement accepté de participer à l'étude². Ces districts étaient principalement urbains, et leurs écoles, anglophones, quoique dans deux provinces nous avons cherché à dessiner la participation de deux commissions scolaires rurales et que, dans une province, nous avons inclus une commission scolaire catholique. Au Québec, tous les entretiens ont été menés en français.

FIGURE 1.1
ÉCHANTILLONNAGE PAR PALIER DE GOUVERNANCE

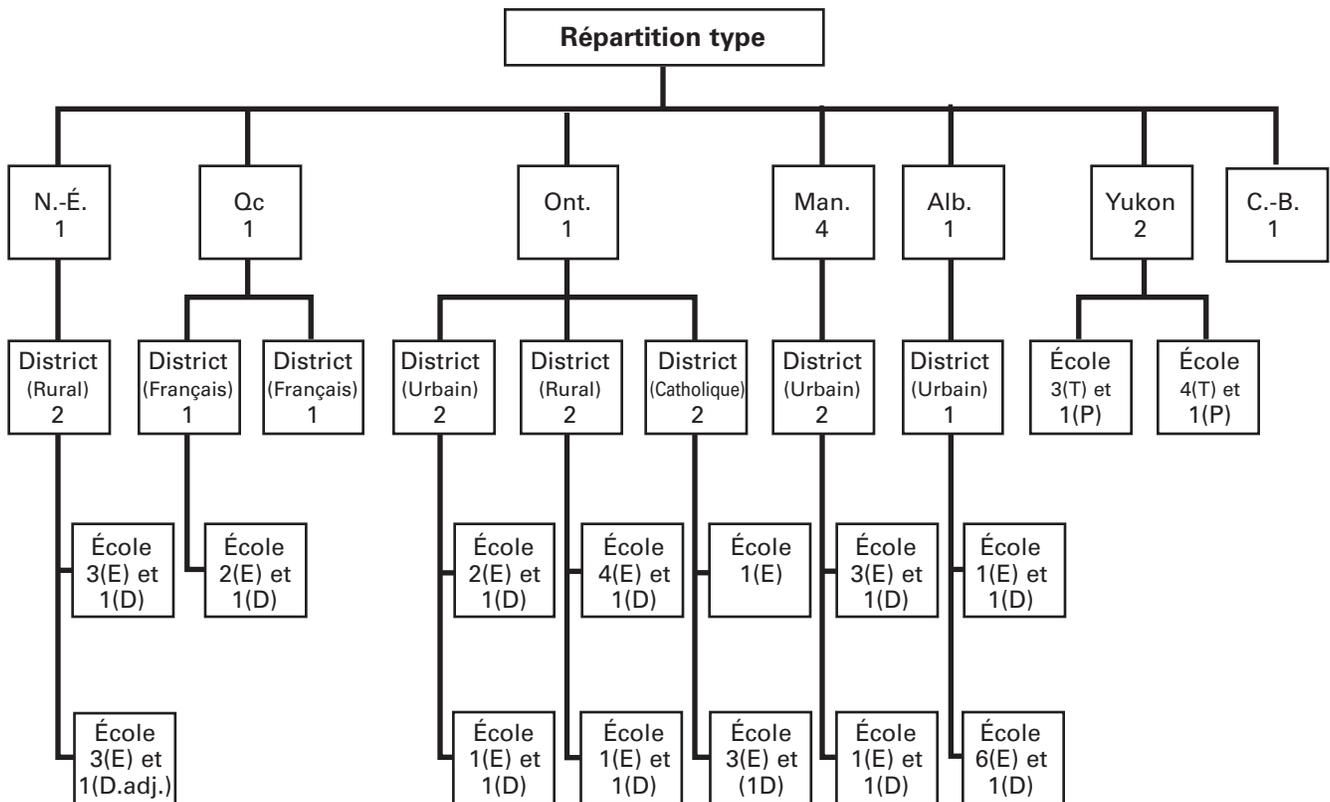


À l'échelle des districts, nous avons à nouveau interrogé au moins une représentante ou représentant responsable de l'éducation planétaire, ou de sujets connexes. Nous avons demandé à ces représentantes ou représentants de recommander des écoles à partir d'une courte liste de dix établissements, lesquels semblaient être d'une taille représentative du district, et d'indiquer toute école qui pourrait être particulièrement active en matière d'éducation planétaire. Nous avons recruté les écoles participantes à partir de la courte liste ainsi établie.

Au total, quinze écoles dans les six sites provinciaux et territoriaux³ ont été intégrées à notre étude (deux écoles par district, avec une exception)⁴. Les établissements comprenaient huit écoles publiques urbaines de langue anglaise, quatre écoles publiques rurales, deux écoles catholiques urbaines et une école publique urbaine de langue française. L'ampleur de la participation à l'étude a varié énormément d'une école à l'autre; dans certaines, seuls la directrice ou le directeur et une enseignante ou un enseignant ont accepté d'être interrogés; dans d'autres, des enseignantes et enseignants ont formé des groupes de discussion. Dans les quinze écoles qui ont pris part à cette étude, nous avons interrogé, au total, 14 administratrices et administrateurs (directrices, directeurs ou leur adjointes ou adjoints) et 38 enseignantes et enseignants et membres du personnel. Nous avons demandé à ces enseignantes et enseignants de nous parler de l'enseignement formel et informel de l'éducation planétaire dans leur école et des défis auxquels ils font face dans le cadre d'un tel enseignement⁵.

Nous avons également eu l'occasion d'interroger deux personnes hors du plan d'échantillonnage formel : le directeur d'une école primaire urbaine de l'Ontario, qui offre un programme global d'éducation planétaire⁶; et un enseignant qui avait déjà participé à un « réseau d'éducation planétaire » dans une zone urbaine de l'Alberta.

FIGURE 1.2
RÉPARTITION TYPE DES ENTRETIENS PAR PROVINCE OU TERRITOIRE, DISTRICT ET ÉCOLE



E = enseignante ou enseignant D = directeur ou directrice

Tout au long de l'étude, les noms des districts, des écoles et des enseignantes et enseignants spécifiques ont été omis volontairement, nos données n'étant pas censées être utilisées pour évaluer leur rendement individuel. L'objectif était plutôt de permettre d'établir un profil de base sur la façon dont les provinces, les districts et les écoles travaillent ensemble en vue de créer des occasions, formelles et informelles, pour les élèves de la quatrième à la sixième année du primaire de prendre part à l'éducation planétaire et aux enjeux propres au développement international.

Lors de l'analyse des données recueillies dans chaque province, nous avons tout d'abord cherché à comprendre de quelle manière l'enseignement des enjeux mondiaux et internationaux était formulé et soutenue. Nous avons examiné comment les politiques établies ainsi que les appuis accordés par les ministères de l'Éducation étaient traduits en pratiques réelles au sein des écoles. Nous avons également documenté les autres sources de soutien et d'information qui influent sur les pratiques à l'échelle scolaire. Nous avons tenté, dans chaque province, de déceler des non-concordances ou des oppositions dans les conceptions de l'éducation planétaire aux trois principaux niveaux de mise en œuvre, à savoir, à l'échelle des écoles, des districts et de la province. Nous avons demandé aux personnes interrogées de décrire les types de ressources et de partenariats non gouvernementaux qui existent pour leurs activités dans le cadre de l'éducation planétaire, et de nous faire part de la façon dont ces ressources et ces partenariats pourraient être améliorés.

Compte tenu des variations et de la petite taille de nos échantillons provinciaux, nous avons également voulu, de manière assez prudente, comparer ces expériences provinciales en recherchant des similitudes et des différences dans la manière dont l'éducation planétaire est définie, favorisée et décidée à chaque niveau de mise en pratique dans les six provinces.

Aperçu

Ce rapport donne une description préliminaire d'une vue d'ensemble de l'éducation planétaire au Canada, documentant de quelle manière l'éducation planétaire est formulée dans les politiques et les programmes scolaires à l'échelle provinciale, comment elle est soutenue par les districts et de quelle façon elle est mise en pratique dans les écoles canadiennes.

Comme nous l'avons souligné précédemment, le chapitre 2 présente les faits saillants de plusieurs débats qui animent la mission professorale contemporaine relativement à l'éducation planétaire, et passe en revue les récentes études. Le chapitre 3 examine certaines des caractéristiques structurales de la société, le système politique et les établissements scolaires du Canada, et la manière dont ceux-ci ont contribué à une expérience strictement canadienne en matière d'éducation planétaire. Nous avons également examiné la configuration actuelle des acteurs participant aux activités relatives à l'éducation planétaire et pratique canadienne, selon une perspective comparative.

Les six chapitres suivants présentent une brève étude de cas de la pratique en matière d'éducation planétaire de chaque province ou territoire aux trois paliers d'application (des écoles, des districts et de la province). Le chapitre dix présente les données provinciales de la Colombie-Britannique.

Dans le chapitre 11, nous résumons les résultats de nos sept études de cas et examinons les différences et similitudes entre elles. Nous situons nos résultats par rapport à la recherche récente sur l'éducation planétaire dans d'autres contextes et y comparons la pratique canadienne. Nous étudions également la façon dont les « définitions perçues » de l'éducation planétaire, telles que nous les avons obtenues dans les écoles canadiennes, peuvent être appliquées aux débats normatifs contemporains sur l'éducation planétaire dans les ouvrages savants et les comptes rendus de recherche. Nous présentons enfin une série de recommandations, parmi lesquelles le besoin, selon nous, d'une nouvelle étude sur l'éducation planétaire au Canada.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Nous utilisons le terme « primaire » tout au long du rapport pour faire référence à l'éducation allant de la maternelle jusqu'à la dernière année précédant le secondaire, bien que certains pays et provinces utilisent sans distinction les termes « primaire » et « élémentaire » ou définissent les degrés différemment. Le programme de l'Ontario, par exemple, définit le « primaire » comme comportant un premier cycle (de la 1^{re} à la 3^e année) et un deuxième cycle (de la 4^e à la 6^e année), tandis que la Colombie-Britannique fait généralement référence à « primaire » qui s'étend de la maternelle à la 7^e année.
- 2 Le Yukon ne compte qu'une seule commission scolaire de district; nous considérons par conséquent que les deux entretiens menés auprès du personnel du ministère de l'Éducation équivalent aux deux paliers provincial et de district combinés.
- 3 Le terme « provincial » utilisé ultérieurement désigne provincial et territorial.
- 4 Les grèves tournantes des enseignantes et enseignants du Québec ne nous ont pas permis de compléter notre étude dans deux zones scolaires de quelque district que ce soit.
- 5 L'échantillonnage d'écoles de langue anglaise comprenait deux écoles d'immersion en français et une école à deux régimes pédagogiques. Une école publique urbaine et une école publique rurale comptaient une minorité appréciable d'élèves des Premières Nations.
- 6 Il s'agit du programme SAGE (Scholastic Arts Global Education Programme). Mettant l'accent sur la diversité, l'environnement et l'étude des arts, le programme SAGE a pour objet de favoriser chez les jeunes un sens profond de responsabilité sociale et de citoyenneté active.

Chapitre 2

L'éducation planétaire : revue de littérature

L'éducation planétaire est un terme qui a gagné en popularité au cours des vingt dernières années dans le domaine de l'éducation et du développement international. Dans sa plus vaste acception, à savoir le sens employé par la plupart des enseignantes et enseignants dans le cadre de notre étude, l'éducation planétaire comprend tout effort de présentation des enjeux internationaux en classe. Plusieurs experts en matière d'enseignement ont cependant tenté de donner à l'éducation planétaire une définition beaucoup plus précise, qui spécifie un certain ensemble de sujets, de questions, d'attitudes et de pratiques pédagogiques, et qui fasse écho aux principaux défis que présente la mondialisation croissante. Dans ce chapitre, nous étudions l'évolution et la conceptualisation de l'éducation planétaire et présentons ce que des chercheurs ont récemment conclu de sa mise en pratique.

L'éducation planétaire : l'histoire d'une idée

Pendant de nombreuses années au Canada et dans le monde entier, l'enseignement des enjeux internationaux a constitué une caractéristique de l'éducation publique. Au début du 20^e siècle, par exemple, les enfants qui fréquentaient les écoles publiques britanniques et canadiennes apprenaient le rôle de l'Empire britannique, les guerres européennes et l'importance des organisations caritatives. Dès 1910, toutefois, les enseignantes et enseignants et établissements scolaires du Canada, des États-Unis et de la Grande-Bretagne ont commencé à établir des programmes scolaires alternatifs traitant des enjeux internationaux. Des organismes, tels que la Ligue mondiale pour l'éducation nouvelle et la Workers' Educational Association of Canada, ont fait d'importants efforts pour associer l'étude des enjeux internationaux à la promotion de la paix dans le monde, à des modèles pédagogiques axés sur l'élève et à une éducation favorisant la compréhension internationale. Dans le cadre des études sociales, qui ont également été développées à cette époque comme une matière séparée et distincte des matières plus « classiques » que sont l'histoire et la géographie, les connaissances enseignées portaient sur les « autres » pays.

À l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, ces approches alternatives de l'enseignement des enjeux internationaux ont été intégrées aux mandats de plusieurs agences des Nations Unies. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et son organisation sœur, le Bureau international d'éducation (BIE), ont ainsi commencé à prôner une forme d'enseignement favorisant la paix dans le monde par l'entremise de la compréhension internationale. Cette conception est intégrée de manière succincte dans le préambule de la constitution de l'UNESCO : « **Puisque les guerres naissent dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que les remparts de la paix doivent être érigés** ». Cette idée a été reprise plus tard dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, laquelle comprend le passage suivant :

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. (Article 26, paragraphe 2)

L'enseignement des enjeux internationaux est toutefois resté relativement inchangé dans les années qui ont immédiatement suivi la Deuxième Guerre mondiale. Les programmes scolaires des écoles publiques maintenaient un discours à prédominance nationale; ils visaient principalement à amener les enfants à appartenir à la société nationale et ne leur présentaient que la haute politique des affaires mondiales (Rauner, 1998). Les oppositions attribuables à la guerre froide ont accru ces approches nationalistes traditionnelles.

Une importante vague de changement a commencé à déferler dans les années 1960, tandis que les organisations non gouvernementales (ONG) et les travailleurs du développement international, de retour de leurs missions, se sont mis à accroître leurs efforts en matière d'engagement public. Ces ONG, en collaboration avec l'UNICEF et d'autres agences de l'ONU, ont contribué à l'éducation planétaire, joignant les écoles partout en Europe et en Amérique du Nord. Un autre mouvement pour « l'éducation de la paix » a vu le jour aux États-Unis et au Royaume-Uni, soutenu par des mouvements pacifiques et contre le nucléaire. L'approche des deux mouvements était tirée en grande partie de la pédagogie critique de Paulo Freire et des concepts de « paix positive » et de « violence structurelle » de Johan Galtung¹.

S'inspirant de ces mouvements pédagogiques, un groupe d'universitaires et de pédagogues a commencé à généraliser ces approches alternatives dans les années 1970 et au début des années 1980. Ces avant-gardistes, dont Anderson (1977) et Hanvey (1976), ont fait valoir que les enfants apprenaient peu et mal en ce qui concerne la manière de vivre dans un monde de plus en plus interdépendant. Ils critiquaient le programme officiel axé sur « les autres peuples et cultures », soulignant qu'il inculquait un point de vue « eux/nous » discriminatoire. Ils considéraient que l'accent mis sur les affaires étrangères obscurcissait la participation active des citoyens. Ces pédagogues se sont mis, avec d'autres, à associer les objectifs des mouvements en faveur de « l'éducation pour le développement » et de « l'éducation pour la paix » aux efforts de l'ONU prônant « l'éducation pour la compréhension internationale et les droits civils », et aux notions progressistes d'apprentissage affectif et axé sur l'enfant. Ils ont également établi un lien avec les mouvements pédagogiques intérieurs pour les droits de la personne et le multiculturalisme, et ont intégré les efforts naissants du nouveau mouvement d'éducation des droits de la personne (Fujikane, 2003). Les questions de durabilité de l'environnement sont venues plus tard s'ajouter aux questions de justice sociale et de compréhension interculturelle au sein des sociétés humaines (Pike et Selby, 1988, 1999, 2000; Richardson, Blandes, Kumano et Karaki, 2003; Osler, 1994, 2002).

Au début des années 1980, l'éducation planétaire constituait une matière scolaire bien établie du programme scolaire qui avait suscité l'intérêt et obtenu l'appui des associations d'enseignants, des organismes de l'ONU et des agences d'aide internationale. L'éducation planétaire est de plus en plus apparue comme un objectif ou un thème des programmes scolaires nationaux, souvent renommée « éducation à la citoyenneté planétaire » afin d'amplifier la philosophie de l'apprentissage par l'action et de l'engagement public, étayant le travail des promoteurs de l'éducation planétaire (Rauner, 1998). Comme Davies le donne à penser, ce nouvel accent sur la citoyenneté mondiale « est une confirmation de l'intérêt direct pour la justice sociale et pas uniquement l'interprétation la plus minimaliste de l'éducation planétaire, limitée à la conscientisation internationale » (2006, p. 6). Aujourd'hui, l'expression « éducation planétaire » et ses mouvements pédagogiques associés figurent de plus en plus dans les programmes scolaires formels du monde entier.

Malgré son succès apparent, l'histoire de l'éducation planétaire ne s'est pas faite sans opposition ni retour en arrière. Dès la fin des années 1980 et pendant les années 1990, les restrictions gouvernementales et une philosophie de retour à la base ont dominé les politiques éducatives dans l'ensemble des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), limitant la mise en pratique réelle de l'éducation planétaire dans les écoles. Les oppositions se sont poursuivies entre l'aspiration à une

éducation planétaire et les efforts visant à axer les études sur la préparation d'une main-d'œuvre concurrentielle à l'échelle internationale. Dans le contexte des événements du 11 septembre, des débats sur la valeur de l'identité nationale, sur l'assimilation des immigrants, et sur le conflit entre alliances religieuses ou ethniques spécifiques ainsi qu'un modèle universel de citoyenneté mondiale ont plus récemment vu le jour². De telles oppositions rendent la mise en pratique de l'éducation planétaire de plus en plus compliquée et difficile; elles menacent la notion même d'une éducation planétaire universelle et d'aspiration à la citoyenneté mondiale.

L'éducation planétaire : un concept idéal

Qu'englobe donc le concept d'éducation planétaire? En nous fondant sur la gamme de descriptions fournies par les universitaires et les groupes internationaux (voir le tableau 2.2 à la fin de ce chapitre), nous avons découvert qu'un ensemble d'enjeux, d'objectifs et d'approches largement concurrents est associé à l'expression « éducation planétaire ». Six principales orientations semblent communes à toutes les définitions officielles que nous avons étudiées en matière d'éducation planétaire :

- Le monde perçu comme un système unique dont la vie humaine est façonnée par une histoire d'interdépendance mondiale.
- L'adhésion à l'idée selon laquelle il existe des droits fondamentaux de la personne et que ceux-ci comprennent l'égalité sociale et économique, ainsi que les libertés fondamentales.
- L'adhésion à la notion de valeur attachée à la diversité culturelle ainsi qu'à l'importance de la compréhension et de la tolérance interculturelles concernant les divergences d'opinion.
- Une croyance en l'efficacité de l'action individuelle.
- Une importance accordée à la pédagogie progressive ou axée sur l'enfant.
- La sensibilisation à l'environnement et une importance accordée à la viabilité de la planète (ajout le plus récent).

Certains auteurs ont conceptualisé l'éducation planétaire comme un continuum qui débute lors des pratiques traditionnelles d'enseignement des affaires et des cultures du monde, et progresse vers une version toujours plus approfondie de l'éducation planétaire en mettant l'accent, non seulement sur la connaissance du contenu, mais aussi sur les attitudes, les valeurs et les comportements indispensables à la citoyenneté mondiale. L'engagement envers la justice sociale mondiale, les droits universels et la durabilité écologique se situerait à l'extrémité d'un tel continuum.

Nous pouvons également décrire ce dont conviennent les pédagogues à l'échelle mondiale concernant les caractéristiques de l'éducation planétaire, tels que présentés dans le tableau 2.1, à la page 10.

Compte tenu de ce qui précède, il semble clair que le concept d'éducation planétaire est à la fois très vaste et extrêmement exigeant à mettre en pratique. La vision idéalisée de l'éducation planétaire mise de l'avant par ses promoteurs a soulevé de nombreuses questions et inquiétudes. Dans cette section, nous présentons et décrivons brièvement quatre oppositions ou défis importants dans l'établissement de l'éducation planétaire :

1. Les conflits entre les idéaux en matière d'éducation planétaire et les valeurs préservées au sein des plus grandes collectivités et contextes dans lesquels travaillent les enseignantes et enseignants

Les enseignantes et enseignants en éducation planétaire donnent souvent des points de vue très spécifiques de ce qui est « bon » et « intéressant », et parfois de manières qui n'obtiennent pas l'aval général du public et qui soulèvent des objections immédiates. En voici des exemples concrets : tout d'abord, les enseignantes et enseignants en éducation planétaire font souvent abstraction des efforts visant à lier l'apprentissage à l'augmentation de la compétitivité internationale (Richardson, 2004). Pourtant, de nombreux parents et dirigeants et dirigeants croient que l'éducation est légitimement associée au succès

économique supérieur des individus et de la nation. La notion de citoyenneté mondiale est également litigieuse lorsque définie comme une croyance en la nécessité d'une autorité politique supranationale, que beaucoup considèrent avec scepticisme (Heater, 1996). De même, tout le monde n'accepte pas la définition d'Oxfam de l'éducation planétaire comme se rapportant essentiellement aux atrocités morales et à un sens d'injustice sociale (Oxfam, 1997). Nous savons, d'après les recherches, que les enseignantes et enseignants éviteront tout engagement direct dans des sujets qui supposent un conflit et qu'ils s'en tiendront souvent à la version « allégée » de l'éducation planétaire, laquelle se contente de présenter aux enfants d'autres cultures et sociétés (Bickmore, 2005).

TABLEAU 2.1
LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉDUCATION PLANÉTAIRE

L'éducation planétaire inculque...	L'éducation planétaire n'inculque pas...
<ul style="list-style-type: none"> • l'interdépendance mondiale • la relation entre local et mondial 	<ul style="list-style-type: none"> • la mentalité « eux-nous »
<ul style="list-style-type: none"> • la justice sociale mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> • la compétitivité mondiale
<ul style="list-style-type: none"> • la solidarité 	<ul style="list-style-type: none"> • la charité
<ul style="list-style-type: none"> • la tolérance 	<ul style="list-style-type: none"> • le chauvinisme
<ul style="list-style-type: none"> • la valorisation de la diversité • la citoyenneté cosmopolite ou postnationale • que tous les êtres humains ont les mêmes droits et responsabilités 	<ul style="list-style-type: none"> • la recherche de l'uniformité • la citoyenneté nationale • la nation comme principale ou seule allégeance • la compétitivité nationale
<ul style="list-style-type: none"> • la citoyenneté active • le potentiel de transformation de l'individu et l'action collective • le rôle des organismes internationaux pour favoriser la citoyenneté mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> • les formes élitistes de citoyenneté • la concentration unique sur les mécanismes officiels des gouvernements nationaux et internationaux : leadership, lois, politique électorale, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • la pensée critique, incluant la capacité délibérative et décisionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • la pensée passive ou non critique • les approches de transmission de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • une attention aux sources de désaccord et de conflit, incluant les formes de « violence structurelle » et l'exclusion sociale structurée 	<ul style="list-style-type: none"> • les enjeux et les cultures d'une manière ne tenant pas compte des situations conflictuelles et contestées
<ul style="list-style-type: none"> • un sens moral profond (incluant souvent un sens d'atrocité associé à l'injustice) 	<ul style="list-style-type: none"> • une perception des enjeux mondiaux dépourvue de jugement de valeur

2. Ambiguïté et sous-définition

Si nous considérons de nouveau, par exemple, la notion de citoyenneté mondiale, nous pouvons d'emblée constater qu'il y a un problème de transposition de la notion de citoyenneté à l'échelle mondiale précisément parce qu'il n'existe aucun système politique fixe, ni aucun ensemble de droits et de responsabilités ayant force exécutoire à cette échelle (Kymlicka, 2003). En outre, la notion de citoyenneté est elle-même assortie de désaccords; les républicains considèrent qu'elle met l'accent sur les responsabilités; les libéraux la voient axée sur les droits et libertés; les sociaux-démocrates et les « communautariens » la considèrent axée sur l'égalité ou l'appartenance à un groupe (Kymlicka et Norman, 1995). Le groupement de toutes ces divisions théoriques en la notion englobante de « citoyenneté

mondiale » dissimule la complexité à laquelle font face les enseignantes et enseignants lorsqu'ils tentent de mettre en pratique l'éducation à la citoyenneté mondiale dans leurs classes (Evans, 2006).

3. La complexité des approches globales ou systémiques

Les enseignantes et enseignants en éducation planétaire prônent non seulement l'intégration de nombreux thèmes ou sujets (voir, par exemple, Pike et Selby dans le Tableau 2.2 ci-dessous), mais veulent aussi que les enseignantes et enseignants présentent ces sujets de manière intégrée, en faisant preuve d'innovation pédagogique. Evans remarque une inquiétude généralisée quant à la préparation des enseignantes et enseignants à relever un défi d'une telle ampleur et complexité (Evans 2006). Nous savons aussi qu'il existe des points de vue divergents concernant la manière dont fonctionne actuellement le système mondial et dont ses divers éléments influent l'un sur l'autre. La façon, notamment, dont la croissance économique et le capitalisme influent sur le bien-être social et l'étendue des libertés politiques, constitue une question des plus litigieuses, comme l'est la relation entre la prospérité humaine et l'écologie. Les enseignantes et enseignants, comme le donnent à penser Evans (2006) et Davies (2006), se détourneront sans doute de telles incertitudes.

4. Oppositions entre les « valeurs universelles » prônées par les enseignantes et enseignants en éducation planétaire et les origines de ces mêmes valeurs

Les notions de liberté et d'autonomie individuelles, de liberté d'expression et d'égalité entre les personnes, en particulier telles qu'elles sont décrites dans les conventions et les déclarations de l'Organisation des Nations Unies, font toutes partie du patrimoine de la modernité occidentale. Comme telles, elles ont souvent été critiquées pour établir encore plus fermement l'hégémonie de l'Occident et de ses systèmes de valeurs (Young, 1989; Mitchell, 2003). Les critiques parmi les plus vives ont été celles adressées lors de l'officialisation des droits de l'enfant (Niewenhuis, 1998; Pupovac, 2001; Stasiulis, 2002). Les enseignantes et enseignants en éducation planétaire font souvent abstraction du fait que certains systèmes de valeurs puissent être fondamentalement inconciliables avec un engagement envers la citoyenneté mondiale, et ils ne tiennent pas compte des allégeances concurrentes qui opposent entre elles les identités et valeurs mondiales, nationales, régionales, communautaires, ethniques ou religieuses (Kymlicka et Norman, 1995).

La recherche récente sur l'éducation planétaire

La dernière décennie a vu déferler de nombreuses études sur l'éducation planétaire ou en rapport avec cette matière. Les travaux de recherche ont commencé à nous en apprendre plus sur ce que les enfants connaissent des enjeux mondiaux, sur les modes d'apprentissage et sur les stratégies pédagogiques les plus efficaces. Alors que, dans le passé, les enseignantes et enseignants en éducation planétaire ont concentré leurs efforts sur le développement d'une vision idéalisée et sur l'innovation du programme scolaire, l'accent est aujourd'hui mis sur les accumulations de preuves empiriques afin d'orienter la mise en œuvre de stratégies en matière d'éducation planétaire.

Au niveau le plus général, la recherche récente en sociologie politique et en psychologie de l'enfant a apporté d'importantes preuves concernant la valeur de la socialisation politique chez les jeunes enfants (Sapiro, 2004). Nous savons désormais que les enfants élaborent des catégories et des schémas abstraits de relations sociales (incluant les stéréotypes, les allégeances et les identités) à un très jeune âge, et que le cynisme à propos de la politique débute dès le jeune âge. Il existe de fortes indications que la pédagogie pratiquée en classe aux États-Unis et au Royaume-Uni fait toujours une grande place à ce que Barbara Rogoff appelle « la transmission » plutôt que la « participation volontaire », et que les enfants provenant de différentes classes sociales reçoivent un enseignement différent en matière de citoyenneté et de politique (cité dans Sapiro, 2004). Étonnamment, il existe toutefois peu de preuves que les parents transmettent leur opinion ou habitude politique directement à leurs enfants. La recherche laisse plutôt entendre que les enfants peuvent influencer leurs parents et qu'ils influent souvent sur leur participation politique. Chacun de ces résultats évoque une bonne raison d'accroître l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles, en particulier au primaire.

Plusieurs chercheurs ont étudié les attitudes et les croyances des enfants en matière d'enjeux mondiaux. Le plus intéressant est peut-être l'indication croissante qu'il existe un écart transnational considérable quant aux connaissances et attitudes. En Grande-Bretagne, par exemple, où un système d'éducation centralisé assorti d'un vaste programme sur la citoyenneté est combiné au financement public actif de l'éducation à la citoyenneté mondiale, ainsi qu'à un engagement coordonné des ONG envers l'éducation planétaire, une enquête nationale menée auprès des enfants a démontré que 80 pour cent d'entre eux croyaient qu'il était important d'être informé sur les enjeux mondiaux (MORI, 1998). Au Canada, un nombre très inférieur de jeunes semblent avoir cette orientation mondiale et ce degré de connaissance des enjeux mondiaux, selon ce qu'a révélé une récente enquête nationale (War Child Canada, 2006)³.

À plus petite échelle, une étude pilote qui a comparé le point de vue d'élèves du secondaire du Canada concernant l'éducation planétaire à celui d'élèves du Japon, a révélé de nombreuses zones de chevauchement (notamment en matière de reconnaissance de l'importance de la citoyenneté mondiale et de l'appartenance à une collectivité mondiale, et en établissement des priorités en ce qui concerne les enjeux environnementaux). La même étude a toutefois démontré que les élèves canadiens étaient beaucoup plus optimistes concernant l'avenir et leur rôle à cet égard que leurs pairs japonais, optimisme confirmé lors d'un sondage national mené en 2006 auprès de jeunes Canadiennes et Canadiens (Richardson et coll. 2003; War Child Canada, 2006). Plus de travaux de recherche sont nécessaires pour expliquer de tels écarts, idéalement sous la forme d'études longitudinales et transnationales qui examinent aussi les changements au fil du temps.

La recherche sur le contenu changeant des programmes d'éducation nationaux a également apporté des résultats pertinents quant à l'éducation planétaire. Rauner (1998), par exemple, a étudié des documents nationaux d'histoire et d'études sociales du monde entier sur une période de 40 ans. Il a découvert un changement général de l'accent mis tout d'abord sur la citoyenneté et la politique nationales, puis sur l'appartenance à une communauté mondiale, sur les droits universels et l'interdépendance. D'autres, cependant, ont découvert que l'enseignement des études sociales en général, et l'éducation à la citoyenneté en particulier, sont des matières marginales dans la plupart des programmes d'éducation nationaux, et que la plupart des cours d'études sociales ont encore aujourd'hui une orientation nettement nationale (Davies et Issitt, 2004).

Enfin, plusieurs travaux de recherche très intéressants ont été menés, surtout en dehors du Royaume-Uni, sur les croyances et pratiques des enseignantes et enseignants ainsi que des écoles. Leurs résultats nous permettent de croire qu'ils continuent de favoriser l'enseignement didactique (Griffiths, 1998), et qu'ils sont relativement sélectifs en ce qui concerne les enjeux internationaux dont ils parlent dans leur classe. Bien que les enseignantes et enseignants britanniques considèrent de plus en plus que la citoyenneté mondiale et les droits de la personne sont des valeurs prioritaires à enseigner à l'école primaire, ils ont tendance à mettre l'accent sur la coopération et l'entraide, plutôt que sur des questions plus litigieuses (Davies, Gregory et Riley, 1999; Davies, 2006; Robins, Francis et Elliott, 2003; McKenzie, 2000). Parmi les nombreux défis soulevés par les enseignantes et enseignants, une étude menée en 2003 par le ministère britannique du Développement international (DFID) donne à penser que le partage de connaissances accumulées en la matière est limité à l'échelle du district et même de l'école. De plus, on dénote un manque d'accès aux documents et un temps limité de mise en pratique ainsi qu'une certaine inquiétude concernant l'enseignement de sujets controversés. Les mêmes problèmes ont été perçus dans l'étude ethnographique marquante menée par Lynn Davies sur l'éducation à la citoyenneté mondiale dans huit écoles primaires du Royaume-Uni, de même que dans l'étude d'UNICEF Royaume-Uni menée sur l'éducation à la citoyenneté dans ce pays (Davies, Harber et Yamashita, 2005; UNICEF Royaume-Uni, 2000, 2004).

Plusieurs travaux de recherche ont également démontré que, malgré un engagement renouvelé envers l'éducation planétaire au Royaume-Uni, les efforts des écoles visant à intégrer des activités scolaires et parascolaires ainsi qu'à engager la gestion scolaire, les enseignantes, les enseignants, les parents et les enfants dans un programme durable d'éducation à la citoyenneté mondiale, sont très rares. Ainsi, le Citizenship Education Monitoring Project de l'UNICEF a notamment démontré que, bien que la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies soit plus connue, ce processus d'apprentissage se déroule souvent de manière didactique (lors d'assemblées générales à l'école) et donne rarement lieu à l'inclusion des droits de l'enfant aux politiques directrices des écoles elles-mêmes (UNICEF Royaume-Uni, 2004).

TABLEAU 2.2
PRINCIPALES CONCEPTUALISATIONS DE L'ÉDUCATION PLANÉTAIRE

Auteur	Définition	Principaux concepts
Anderson 1977	Éducation planétaire = « Éducation favorisant la participation responsable du citoyen et sa participation efficace au sein de la société mondiale ». (p. 36)	<ul style="list-style-type: none"> • Fait valoir de nouvelles échelles et portées mondiales de l'interdépendance et de l'appartenance humaine • Compétence à percevoir la participation d'autrui à la société mondiale • Compétence à prendre des décisions et à exercer un jugement • Compétence à faire preuve d'influence • S'oppose à l'éducation sur les autres peuples et cultures, crée une dichotomie « eux-nous » • S'oppose à l'éducation sur les affaires et politiques étrangères, ce qui occulte le rôle des particuliers, des ONG et des organismes internationaux dans les affaires mondiales
Hanvey 1976	L'éducation pour une perspective mondiale	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience de la perspective • Grande sensibilisation à la planète • Sensibilisation transculturelle • Connaissance de la dynamique mondiale • Sensibilisation face aux choix humains
Richardson 1976	Éducation planétaire	« L'expression "éducation planétaire" est aussi valable qu'une autre pour évoquer la perspective mondiale... Elle suppose de mettre l'accent sur des niveaux différents mais importants, depuis les réalités locales et immédiates aux vastes réalités désignées sous les termes de société mondiale et de village planétaire. Elle suppose aussi une perception globale de l'éducation, avec un intérêt particulier pour les émotions, les relations et un sens de l'identité propre des enfants, et pour l'information et la connaissance. »
Case 1997	La « perspective planétaire » fait référence à un point de vue ou à une manière de considérer les personnes, les lieux et les choses dans le monde entier; elle revêt une dimension à la fois essentielle et perceptive.	<p><i>Dimensions essentielles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • valeurs et pratiques universelles et culturelles • interconnexions planétaires • préoccupations et situations mondiales actuelles • origines et schémas des affaires mondiales • orientations futures alternatives dans les affaires mondiales <p><i>Dimensions perceptives :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ouverture d'esprit, entière disposition, esprit d'équité <p align="right">(suite)</p>

TABEAU 2.2
PRINCIPALES CONCEPTUALISATIONS DE L'ÉDUCATION PLANÉTAIRE (Suite)

Auteur	Définition	Principaux concepts
Pike et Selby 1988 1999 2000	<p>« L'éducation planétaire est une approche de l'éducation fondée sur l'interdépendance des communautés, des territoires et des peuples, sur l'interrelation de tous les phénomènes sociaux, culturels et naturels, sur les liens entre le passé, le présent et l'avenir, et sur la nature complémentaire des dimensions cognitive, affective, physique et spirituelle de l'être humain. Elle aborde les questions de développement, d'équité, de paix, de justice sociale et environnementale et de durabilité écologique. Elle englobe les domaines personnel, local, national et planétaire. Outre ces principes, son approche de l'enseignement et de l'apprentissage est expérientielle, interactive, axée sur l'enfant, démocratique, conviviale, participative et orientée vers le changement. »</p>	<p><i>Quatre dimensions : espace, temps, enjeux, potentiel humain ou intérieur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • conscience des systèmes • conscience de la perspective • sensibilisation à la santé de la planète • participation à la conscientisation et à la préparation • conscientisation du processus <p><i>Englobe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'éducation pour le développement • l'éducation environnementale • l'enseignement des droits de la personne • l'éducation pour la paix • l'éducation sanitaire • l'éducation de l'égalité des sexes • l'éducation pour une société multiculturelle • l'éducation pour la protection des animaux • l'éducation à la citoyenneté • l'éducation relative aux médias <p>+ Esprit plus ouvert sur le monde : adhésion au principe d'un seul et unique monde</p>
Oxfam 1997	<p>Un <i>citoyen du monde</i> est une personne qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • est consciente du monde plus vaste et de son propre rôle en qualité de citoyen du monde; • respecte et valorise la diversité; • comprend les rouages économiques, politiques, sociaux, culturels, technologiques et écologiques du monde; • s'insurge contre l'injustice sociale; • participe et contribue à la communauté, de l'échelle locale à l'échelle mondiale; • est prête à agir pour faire de la planète un monde plus viable; • assume la responsabilité de ses actes. 	<p><i>Connaissance et compréhension</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • paix • mondialisation et interdépendance • développement durable • diversité • paix et conflits <p><i>Compétences</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pensée critique • capacité de discussion • coopération et résolution de conflits • capacité de lutter contre l'injustice et les inégalités <p><i>Valeurs et attitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • empathie • sens de l'identité et de l'estime de soi • croyance selon laquelle les gens peuvent changer les choses • souci de l'environnement • valorisation et respect de la diversité • engagement envers la justice sociale et l'équité

(suite)

TABLEAU 2.2
PRINCIPALES CONCEPTUALISATIONS DE L'ÉDUCATION PLANÉTAIRE (Suite)

Auteur	Définition	Principaux concepts
Osler, A. 1994 2002	« <i>L'éducation planétaire</i> englobe les stratégies, les politiques et les plans qui préparent les jeunes et les adultes à vivre dans un monde interdépendant. »	<p><i>Principes clés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Coopération • Non-violence • Respect des droits de la personne • Respect de la diversité culturelle • Respect de la démocratie • Tolérance <p>+ Approches pédagogiques fondées sur les droits de la personne et sur une préoccupation pour la justice sociale, encourageant la pensée critique et la participation responsable</p> <p>+ Les élèves sont encouragés à établir des liens entre les enjeux locaux, régionaux et mondiaux et à lutter contre l'inégalité.</p>
Evans et Reynolds 2005	« Éducation à la citoyenneté mondiale »	<p>Objectif : assurer le développement de citoyens informés, déterminés et actifs en abordant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les problèmes et conflits controversés • la prise de décisions et la délibération • le pluralisme et l'équité • la participation politique • les orientations mondiales et internationales <p><i>S'oppose à :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'éducation à la citoyenneté élitiste (telle que définie par A. Sears) : une éducation qui enseigne « les versions dominantes de l'histoire nationale et les détails techniques des rouages des institutions publiques », et sous-entend que les citoyennes et citoyens sont actifs principalement grâce à la politique électorale.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord traité de l'évolution du concept d'éducation planétaire, démontrant comment il est devenu un concept qui regroupe une variété de mouvements pédagogiques. Nous avons décrit les éléments essentiels de l'éducation planétaire tels que présentés dans un éventail de documents didactiques et spécialisés. La découverte d'éléments divergents de l'éducation planétaire nous a permis de brosser un tableau ou un idéal-type de l'éducation planétaire que nous utiliserons comme point de départ pour notre analyse des pratiques en la matière au Canada.

Nous avons également présenté plusieurs défis et oppositions inhérentes aux diverses composantes de l'idéal-type de l'éducation planétaire, et avons examiné ce que les récentes études nous ont appris sur les pratiques en la matière. Le tout nous fournit une base sur laquelle fonder l'analyse des défis et des réalisations associés à l'éducation planétaire au Canada. Ces recherches révèlent également la nécessité d'études plus critiques sur l'éducation planétaire elle-même.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Galtung fait valoir que la paix est non seulement l'absence de guerre et d'oppression physique, mais qu'elle suppose aussi la liberté et l'égalité dans les relations sociales, politiques et économiques.
- 2 Comparons, par exemple, les récents appels du politologue américain Francis Fukuyama pour une éducation à la citoyenneté nationale plus présente au point de vue nuancé concernant la valeur d'une éducation multiculturelle proposé par le politologue canadien Will Kymlicka (1995).
- 3 Ainsi, par exemple, moins de la moitié des jeunes Canadiens connaissent la Convention relative aux droits de l'enfant reconnue à l'échelle mondiale (War Child Canada, 2006), tandis que l'étude tirée du Citizenship Education Monitoring Project de l'UNICEF a démontré que, depuis 2001, des progrès impressionnants ont été observés dans les écoles du Royaume-Uni concernant la connaissance de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (UNICEF Royaume-Uni, 2000, 2004).

Chapitre 3

L'histoire de l'éducation planétaire au Canada

Depuis les années 1960, les Canadiennes et Canadiens ont activement cherché à intégrer une gamme toujours plus vaste de sujets et d'orientations à caractère mondial dans les écoles et les salles de classe. Dans ce chapitre, nous examinons tout d'abord certaines caractéristiques structurelles de la société, du système politique et des établissements scolaires du Canada. Ils forment ensemble la toile de fond d'une pratique purement canadienne en matière d'éducation planétaire.

Plus loin dans ce chapitre, nous étudierons l'histoire des efforts visant à intégrer les enjeux mondiaux et internationaux dans les écoles canadiennes et nous nous pencherons sur la configuration actuelle des acteurs engagés dans les activités d'éducation planétaire. Nous étudierons les approches et programmes actuels à l'échelle nationale, mettrons de l'avant plusieurs débats contemporains qui structurent les approches actuelles de l'éducation planétaire, et nous placerons l'expérience canadienne en perspective comparative.

Le contexte canadien et la montée de l'internationalisme humanitaire de l'après-Deuxième Guerre mondiale

Au cours des cinquante dernières années, plusieurs caractéristiques de la géographie et de la démographie du Canada, de même que notre système politique et l'évolution de notre culture politique ont profondément façonné la prestation de l'éducation planétaire au Canada.

Le Canada est l'un des plus grands pays du monde, en superficie, avec une population relativement petite de 32,5 millions d'habitants (2006)¹. Au cours des 50 dernières années, sa population s'est de plus en plus urbanisée. La majorité des citoyennes et citoyens sont maintenant concentrés dans quatre principaux centres urbains et se regroupent le long de la frontière américaine. Il y a néanmoins toujours un peuplement important dans les zones rurales et éloignées, incluant les communautés autochtones. Sur le plan démographique, le Canada a toujours été une nation de diversité. Les populations des Premières Nations, de la France et de la Grande-Bretagne présentes lors de la Confédération ont été rejointes par des immigrantes et immigrants venus du monde entier. L'origine de ces immigrantes et immigrants et notre démarche relativement à leur assimilation à la société canadienne ont cependant grandement modifié l'histoire du pays (Joshee, 2004). En 1996, un sixième de la population totale du Canada était né à l'extérieur du pays; près de 70 pour cent venaient d'Asie, d'Amérique latine et des Caraïbes.

Sur le plan politique, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 a établi que le Canada était parmi les fédérations les plus décentralisées du monde. L'éducation, comme beaucoup d'autres aspects de la politique sociale, est de la compétence exclusive des dix provinces et des trois territoires du Canada, raison pour laquelle il n'y a pas de ministère fédéral de l'Éducation. Chacune des treize provinces et territoires du Canada a son propre ministère de l'Éducation. À l'échelle nationale, la division constitutionnelle des pouvoirs limite strictement la participation fédérale aux questions propres à l'éducation, sinon de manière

indirecte par le financement d'initiatives et de recherches non gouvernementales². La formation, en 1967, du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a ouvert la porte à des activités pancanadiennes principalement axées sur l'établissement de normes. Depuis les années 1970, le gouvernement fédéral a subventionné à la fois la sensibilisation internationale et l'éducation à la citoyenneté multiculturelle (Lyons, 1996; Joshee, 2004).

Sur le plan historique, les systèmes d'éducation de chacune des provinces et de chacun des territoires du Canada ont mis en place leurs propres structures, assorties de différents types de subventions pour les écoles confessionnelles et de divers degrés de décentralisation (Manzer, 2003). Manzer a décrit les systèmes de l'Ontario et des provinces de l'Ouest du Canada comme des « interdépendances complexes »; dans ces cas, le financement de l'éducation a traditionnellement été décentralisé, les représentants du ministère, les associations d'enseignantes et enseignants, les commissaires d'écoles et les commissions scolaires se partageant les pouvoirs décisionnels. Le Québec et les provinces de l'Atlantique ont, depuis toujours, eu des systèmes beaucoup plus centralisés, fortement influencés par les syndicats des enseignantes et enseignants. Au cours des dernières décennies, les autorités provinciales ont affirmé leur leadership financier et administratif, regroupé les nombreux districts infraprovinciaux, et ont moins coopéré avec les syndicats des enseignantes et enseignants lors de l'établissement de leurs politiques, de sorte que, par leur structure même, les treize systèmes d'éducation du Canada ont convergé (Manzer, 2003). Le Canada compte aujourd'hui quelque 15 500 écoles : 10 100 écoles primaires, 3 400 écoles secondaires et 2 000 écoles de niveaux mixtes, lesquelles emploient environ 310 000 enseignantes et enseignants et desservent près de cinq millions d'élèves (CMEC, 2006).

Le Canada a une culture politique distincte. Des érudits de la socialisation politique au Canada ont fait valoir que nous partagions une foi bien plus vive envers le gouvernement, étions beaucoup plus obéissants et respectueux des lois, et valorisions plus volontiers la communauté au-delà de l'autonomie individuelle que nos homologues américains (Lipset, 1990). Ces dispositions sont souvent reliées aux origines du Canada comme une colonie britannique qui a obtenu son indépendance sans révolution, ainsi qu'aux valeurs de nos pères fondateurs prônant « la paix, l'ordre et un bon gouvernement » (Lipset, 1990).

Deux autres caractéristiques propres à la culture politique canadienne ont toutefois été mises de l'avant dans les décennies suivant immédiatement l'après-Deuxième Guerre mondiale. En premier lieu, les gouvernements fédéraux successifs ont présenté après 1945 des programmes expansionnistes de santé publique et de sécurité sociale, établissant ce que le politologue Ronald Manzer (2003) appelle « **le libéralisme responsable** » des institutions publiques et de la culture politique du Canada. Ce libéralisme responsable a été reporté à l'échelle provinciale par l'expansion des systèmes de santé publique et d'éducation. Partout au Canada, le financement de l'éducation publique a augmenté de manière substantielle après 1945³, et la population du Canada continue de partager un important engagement à la création de l'égalité des chances par voie publique.

En second lieu, le Canada a établi, après 1970, une importante série de politiques fédérales prônant une **identité nationale multiculturelle**, laquelle, se démarquant des engagements précédents envers l'assimilation et la conformité, accordait une plus importante reconnaissance aux cultures québécoise, autochtone et immigrante (Kymlicka, 1995). Comme il l'a énoncé dans une politique officielle de multiculturalisme du 8 octobre 1971, le gouvernement fédéral s'est lui-même engagé à considérer la citoyenneté comme allant bien au-delà du respect de la diversité. Mettant l'accent sur deux langues officielles, mais sur aucune culture officielle, cette vision fédérale promouvait les différences culturelles comme une source de puissance nationale. Les politiques ultérieures ont étendu le lien entre le multiculturalisme et le libéralisme responsable en encourageant les voies de recours en ce qui concerne la discrimination, et en faisant valoir l'importance de l'égalité sociale entre les groupes. La Charte canadienne des droits et libertés de 1982 était une partie intégrante et hautement visible de l'approfondissement du libéralisme responsable au Canada, portant la garantie de droits individuels. De récents sondages donnent à penser que les Canadiennes et Canadiens reconnaissent le multiculturalisme comme faisant partie de notre identité nationale et qu'ils partagent une vision du monde de plus en plus laïque, tolérante et souple que par le passé (Adams, 2003).

Certains aspects de l'engagement du Canada envers un libéralisme responsable se sont également retrouvés dans ses politiques étrangères de l'après-Seconde Guerre mondiale. Sous le gouvernement du premier ministre d'alors, Lester B. Pearson, le gouvernement canadien a affirmé son engagement envers le maintien de la paix internationale et a commencé à jouer un rôle actif dans le soutien des efforts d'indépendance et de développement des anciennes colonies impériales⁴. À la fin des années 1960, le Canada était en voie d'exprimer clairement une vision de son rôle dans le monde comme celui d'une nation intermédiaire impartiale et « internationaliste humanitaire », souvent de concert avec d'autres nations de moyenne puissance (Pratt, 1990, 1996). La création de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) en 1968 et du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) en 1970, de même que la rapide expansion de notre programme d'aide extérieure à la même époque, ont constitué indubitablement un élargissement naturel des garanties publiques de bien-être social et de sécurité sociale à l'échelle nationale (Thérien et Noël, 1994). À son tour, l'expansion du financement des programmes de développement international pendant les années 1970 et 1980 a alimenté la croissance rapide d'organisations non gouvernementales axées sur le développement, accroissant ainsi le soutien public à l'internationalisme humanitaire, et ce, partout au Canada.

Développement de l'éducation internationale — 1960-1980

Bien que le libéralisme responsable, la citoyenneté multiculturelle et l'internationalisme humanitaire aient tous constitué un contexte positif pour la croissance d'une éducation en faveur de la sensibilisation internationale au Canada, le gouvernement fédéral n'a aucune compétence dans les systèmes d'éducation officiels du pays; la propagation de formes différentes d'enseignement des affaires internationales s'est donc faite peu à peu, de manière ascendante plutôt que descendante.

Deux principaux développements ont donné lieu à la formation de ce qui pourrait être mieux perçu comme un « mouvement d'éducation pour le développement » au cours des années 1960 et 1970 au Canada. D'abord, dans le cadre de son appui aux pays nouvellement indépendants de l'Afrique, de l'Asie et de l'Amérique latine, l'ACDI a commencé à envoyer un grand nombre de membres du personnel enseignant et technique, comme l'ont fait de nouveaux organismes bénévoles alors devenus indépendants, tels que le Service universitaire canadien outre-mer (SUCO) et l'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC). Des centaines d'enseignantes et enseignants et de bénévoles de retour en Amérique du Nord ont souhaité partager leurs expériences avec le public canadien et teinter leur enseignement de points de vue internationaux (Lyons, 1996).

Un deuxième élan est venu du nombre croissant d'organisations canadiennes non gouvernementales (ONG) actives dans le développement international. L'une des dimensions uniques du programme d'aide étrangère du Canada est la part relativement élevée du budget de l'APD (aide publique au développement) accordée comme financement « adapté » aux organismes canadiens partenaires (Smillie, 2004; Brodhead et Pratt, 1996). Pendant les années 1960 et 1970, des syndicats d'enseignantes et enseignants, des ONG et des organismes confessionnels ont tous commencé à recevoir des subventions de l'ACDI pour les programmes d'éducation publique. Des organismes comme UNICEF Canada, lequel a entrepris ses activités de sensibilisation du public et de collecte de fonds dans les années 1950, ont utilisé ces subventions pour élargir leurs programmes existants d'éducation pour le développement. De même, les associations canadiennes d'enseignantes et enseignants, actives dans le développement international depuis les années 1920, au moins, ont pu étendre leur travail d'engagement public avec les enseignantes et enseignants. Pour d'autres tout nouveaux organismes, le financement fédéral combiné à l'enthousiasme des intervenantes et intervenants en développement de retour au pays a donné lieu à la rapide expansion des efforts d'engagement public, incluant des programmes axés sur les écoles canadiennes. Les ONG ont élaboré de nouvelles ressources pédagogiques, ont organisé des services d'animation et ont mis en place des compétitions et des programmes de jumelage.

Dans les années 1970, les universités ont elles aussi commencé à jouer un rôle. Des centres d'éducation internationale et des programmes d'éducation comparée et de développement international ont été créés à l'Université Saint Mary's, à l'Université McGill, à l'Université d'Ottawa, à l'Institut d'études pédagogiques

de l'Ontario, à l'Université de Guelph, à l'Université de Calgary, à l'Université de la Colombie-Britannique, et partout ailleurs. La Société canadienne d'éducation comparée et internationale (SCÉCI) a été constituée en 1967. Les universités ont elles aussi commencé à recevoir des subventions de l'ACDI pour leurs projets de développement international et, à la fin des années 1970 et au cours des années 1980, elles ont bénéficié d'une énorme augmentation des subventions de l'ACDI pour les étudiantes et étudiants venant de pays en développement (Mundy, 1992). Plusieurs facultés d'éducation du Canada ont intégré l'éducation pour le développement à leur programme de formation préalable et de stage, bien que l'attention portée aux enjeux mondiaux dans les programmes de formation préalable soit restée limitée et rarement obligatoire (Pike, 1996; Lyons, 1996; Case, 1997)⁵.

La sensibilisation internationale est aussi apparue comme un objectif des politiques éducatives de l'époque. Le rapport Hall-Dennis publié en 1968 pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario, par exemple, débute en priant l'Ontario d'utiliser l'éducation pour l'amélioration de la condition humaine au pays et dans le monde. Il souligne également l'importance de la promotion de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre les nations, de la reconnaissance des Nations Unies et du rôle du Canada dans le monde (O'Sullivan, 1999). L'attention portée au développement et aux autres enjeux internationaux dans les programmes officiels demeure toutefois assez limitée et est généralement concentrée dans les cours d'histoire et de sciences humaines et sociales du secondaire, comme dans le populaire cours de 13^e année de l'Ontario sur les enjeux mondiaux et la géographie (1978) (cité dans Lyons 1996). Tout au long des années 1970, les programmes d'études sociales ont continué, partout au Canada, de mettre l'accent sur les lois et les structures politiques officielles aux dépens d'une vision plus active de la citoyenneté (Sears, Clarke et Hughes, 1998; Davies et Issitt, 2005). Les programmes provinciaux intègrent rarement l'éducation pour le développement ou d'autres enjeux mondiaux au primaire.

Le mouvement d'éducation planétaire des années 1980 et 1990

En taille et en nombre, les efforts visant à intégrer l'éducation pour le développement international et la sensibilisation internationale dans les écoles du Canada pendant les années 1960 et 1970 ont été impressionnants. Mais ces efforts étaient aussi caractérisés par la fragmentation et par un manque de coordination; peu de programmes ont abouti ni n'ont permis de créer un mécanisme systémique capable d'assurer des niveaux soutenus d'attention aux enjeux internationaux dans les systèmes d'éducation du Canada. Le mouvement d'éducation planétaire des années 1980 a fait l'objet d'importants efforts visant à adopter une approche plus générale.

Le mouvement d'éducation planétaire au Canada est issu du travail d'un groupe cadre d'enseignantes et enseignants de l'éducation planétaire (Tom Lyons puis, plus tard, Graham Pike et David Selby, entre autres) qui ont commencé à structurer les composantes pédagogiques et celles des programmes scolaires d'une approche unifiée à l'éducation planétaire. S'inspirant de la paix, de l'environnement, des droits de la personne, des mouvements d'éducation pour le développement et, dans certains cas, intégrant la notion de multiculturalisme (Zachariah, 1989), ce groupe de penseurs a joué un rôle important dans la promotion de l'éducation planétaire auprès des ministères de l'Éducation, des associations d'enseignantes et enseignants et des commissions scolaires. Leurs stratégies pour intéresser le personnel administratif et enseignant à l'éducation planétaire comprenaient généralement la création de manuels, de ressources pédagogiques, de projets expérimentaux et de programmes de formation. Selby, en particulier, a élaboré une approche carrément axée sur les besoins des enfants en matière d'apprentissage, mettant ainsi un accent important sur l'éducation planétaire au primaire.

Au Canada, la communauté des ONG a également entrepris des efforts parallèles pour mettre au point une approche systémique de l'éducation planétaire. Grâce au financement de l'ACDI, le Conseil canadien pour la coopération internationale (CCCI), une série de conseils d'ONG provinciaux pour la coopération internationale s'est joint au consortium national d'ONG de développement. Trois de ces conseils bénéficient de subventions provinciales (Québec, Manitoba, Saskatchewan). Dans certaines provinces, des centres d'éducation planétaire ont également surgi; dans d'autres, les nouveaux conseils d'ONG provinciaux ont encouragé leur formation. Ces centres ont joué un rôle important en promouvant une coopération

interorganisation entre les ONG, les syndicats, les érudits et les ministères dans la prestation d'une éducation publique sur les questions de développement, en particulier dans les zones à l'extérieur du corridor Montréal-Toronto où se situent la plupart des ONG de développement⁶. Ils ont également favorisé la participation directe des jeunes dans la conception et la mise en place de l'éducation planétaire.

Les résultats des efforts des érudits et des ONG ont été impressionnants. En 1987, par exemple, Pike soulignait que les ministères de l'Éducation de l'Ontario, de la Nouvelle-Écosse, du Québec et de l'Alberta participaient à des projets pilotes visant à promouvoir l'éducation planétaire dans le programme scolaire, souvent grâce à une subvention de l'ACDI (Pike, 1996). De nombreux ministères, associations d'enseignantes et enseignants et commissions scolaires de partout au Canada ont adopté des politiques officielles reconnaissant l'importance de l'éducation planétaire. En Ontario, notamment, l'International Development Education Committee, formé dans les années 1980, comprenait des représentantes et représentants du ministère de l'Éducation, d'associations d'enseignantes et enseignants, de la communauté, d'ONG, ainsi que des érudits. La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a adopté en 1992 une résolution favorisant l'enseignement de perspectives mondiales; et le tronc commun (1995) a reconnu l'interdépendance mondiale comme un résultat d'apprentissage jumelé (O'Sullivan, 1999). Un sondage mené en 1992 auprès de 1 200 enseignantes et enseignants de l'Ontario a révélé que 67 pour cent d'entre eux considéraient l'éducation planétaire importante, tandis que 40 pour cent avaient nettement modifié leur approche de l'enseignement des enjeux mondiaux (cité dans Pike, 1996).

L'éducation planétaire a néanmoins continué d'être appliquée au Canada de manière inégale et hautement fragmentée. Un rapport du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) présenté en 1994 à l'UNESCO fait ressortir le paradoxe central de l'expérience canadienne en matière d'éducation planétaire : bien que l'éducation planétaire ait semblé correspondre de manière unique aux efforts canadiens visant à créer une population axée sur le multiculturalisme avec une position humanitaire internationaliste sur les affaires mondiales, l'éducation planétaire ne constituait toujours pas un mouvement cohérent (CMEC, 1994). Cela tenait plutôt d'une scène caractérisée par de nombreux acteurs isolés aux communications croisées et aux progrès limités (CMEC, 1994). À l'échelle provinciale, le budget était insuffisant pour la formation en cours d'emploi destinée aux enseignantes et enseignants et pour la refonte du programme scolaire. Bien que les agences fédérales et les ONG aient appuyé certains aspects de l'éducation planétaire, ils avaient peu de contacts directs avec les ministères provinciaux chargés d'établir les priorités pédagogiques. À l'échelle scolaire, les activités en matière d'éducation planétaire étaient plutôt sporadiques, et de nombreux enseignantes et enseignants ont exprimé une certaine confusion sur ce que supposait la mise en place de l'éducation planétaire (Pike, 1996).

L'internationalisme humanitaire et l'éducation planétaire assiégés : les années 1990

Le manque de leadership central à l'échelle nationale a rendu l'éducation planétaire particulièrement vulnérable au balayage du conservatisme fiscal qu'a connu le Canada au cours des années 1990. À l'époque du financement public expansif, de nombreux programmes à petite échelle ont permis la diffusion de l'éducation planétaire dans les systèmes scolaires du Canada. Dans les années 1990, toutefois, le financement de l'éducation et de la coopération internationale au développement a énormément diminué.

Pendant les années 1990, les réformes dans tous les systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux du Canada reflétaient l'érosion du libéralisme responsable dans tous les aspects des politiques publiques canadiennes (Manzer, 2003). Les dépenses publiques pour l'éducation primaire et secondaire ont été réduites à un pourcentage des dépenses totales de l'État. Le schéma historique de la gouvernance de l'éducation par l'entremise de décisions négociées entre les syndicats, les conseils et les ministères a donné lieu à une dynamique plus contradictoire (Manzer, 2003). Les ministères de l'Éducation ont regroupé les commissions scolaires en de plus vastes entités de gestion, ont encore plus centralisé le contrôle des programmes et des dépenses en matière d'éducation, et ont présenté des réformes axées sur le rendement des écoles canadiennes en matière de numératie et d'alphabétisation. Des efforts nationaux visant à

normaliser le programme scolaire et à établir des objectifs pédagogiques plus rigoureux ont vu le jour, en particulier au sein du CMEC, mais aussi grâce à la participation du ministère fédéral des Ressources humaines et du Développement des compétences et de Statistique Canada⁷. Dans un tel contexte, l'éducation planétaire s'est trouvée prise entre deux camps. Elle est tout d'abord devenue de plus en plus marginale compte tenu des objectifs des ministères provinciaux et des nouveaux organismes fédéraux soucieux d'améliorer l'éducation au Canada. Ensuite, ses principaux promoteurs au sein du système de l'éducation (les enseignantes et enseignants et leurs syndicats) ont vu leur marge de manœuvre rétrécir, tant en classe que dans le processus décisionnel provincial.

Plusieurs commentateurs ont également souligné que l'attention accrue portée à la concurrence économique internationale pendant les années 1990 a inséré une nouvelle inflexion à l'étude des enjeux mondiaux. Pike cite l'exemple de plusieurs enseignantes et enseignants d'une école de l'Ontario, connue pour son leadership en éducation planétaire, qui ont fait valoir que « faciliter l'entreprenariat potentiel du Canada au sein de l'économie mondiale en enseignant aux élèves les bases du commerce international, est une fonction légitime de l'éducation planétaire; entre-temps, leurs collègues aident les élèves à faire preuve d'empathie envers les victimes de la pauvreté et de l'injustice dans le monde et encouragent leur participation aux changements politiques et sociaux » (Pike, 1996, p. 7). Pike se demande dans quelle mesure ces deux perspectives en apparence divergentes pourront être conciliées. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, ces deux points de vue divergents sont toujours présents dans les programmes scolaires provinciaux.

À l'échelle fédérale, l'engagement canadien envers l'internationalisme humanitaire a lui aussi été érodé. Les taux élevés historiques de financement de la coopération au développement (0,4 à 0,5 pour cent du PIB) est nettement passé sous la barre du 0,3 pour cent à la fin des années 1990 (Pratt, 1996). Les subventions de l'ACDI consenties aux ONG, aux conseils d'ONG régionaux de développement et aux programmes d'engagement public en ont toutes souffert. Tandis que les politiciens continuaient de promouvoir le rôle du Canada dans le redressement de la pauvreté internationale et la promotion de la paix dans le monde, les politiques étrangères du pays, y compris son programme d'aide, ont été de plus en plus axées sur l'expansion du commerce international et le maintien de son avantage comparé dans une économie mondiale (Pratt, 1996). En 1995, des subventions fédérales substantielles ont été soustraites aux conseils provinciaux pour la coopération internationale et aux centres régionaux d'éducation planétaire/pour le développement, ce qui a causé une grave diminution de leurs activités d'éducation planétaire. Les effets ont été particulièrement pénibles à l'extérieur du corridor Ottawa-Montréal et parmi les plus petits organismes communautaires non gouvernementaux.

Malgré ces retours en arrière, une équipe engagée d'enseignants et d'enseignants planétaires a continué de travailler partout au Canada pendant les années 1990⁸. En 2001, documentant ces nombreuses activités, le Conseil des ministres de l'Éducation a conclu que :

En dépit des pressions exercées en faveur d'un «retour aux apprentissages essentiels» de l'éducation dans les systèmes éducatifs formels au Canada, les responsables des politiques, le milieu de la recherche ainsi que le personnel enseignant continuent de développer les programmes d'études ayant trait à l'éducation à la citoyenneté et à intégrer les thèmes de la paix, des droits de l'homme et de l'éducation planétaire au sein des programmes scolaires... Au cours de la période étudiée, la tendance la plus perceptible s'est avérée être l'augmentation considérable du degré d'intégration des thèmes de la paix, de la démocratie, des droits de l'homme, de la compréhension internationale et de la tolérance, à la fois au sein des programmes d'enseignement formels et non formels. (p.i)

L'héritage des années 1990 n'a cependant pas donné lieu au démantèlement de l'éducation internationale et planétaire au Canada. Son développement a néanmoins été retardé, comme l'ont été les efforts de conception de l'approche plus intégrée et cohérente que les enseignants et d'enseignants planétaires avaient commencé d'envisager à la fin des années 1970 et pendant les années 1980.

Dans un nouveau millénaire : l'éducation à la citoyenneté mondiale voit le jour au Canada

Qu'en est-il, aujourd'hui, de l'éducation planétaire au Canada? Plusieurs personnes ont souligné qu'il y avait eu, ces récentes années, un nouvel élan et un intérêt renouvelé pour l'enseignement des enjeux mondiaux et internationaux dans les écoles canadiennes. Cet intérêt a été jumelé à l'adoption de la « citoyenneté mondiale » en guise de cadre guide des activités éducatives des ONG canadiennes et de plusieurs ministères fédéraux. L'éducation planétaire a également bénéficié d'un élargissement du financement public tant fédéral que provincial, grâce au récent boom économique qu'a connu le Canada. En revanche, les défis associés à la mise en application de l'éducation planétaire et de l'éducation à la citoyenneté mondiale demeurent déconcertants.

L'éducation planétaire dans les programmes scolaires provinciaux et territoriaux

Les programmes scolaires provinciaux et territoriaux ont constitué l'une des plus impressionnantes scènes de changement récent, où la philosophie de « retour aux apprentissages essentiels » des années 1990 a alimenté les principaux efforts visant à repenser l'enseignement, non seulement en mathématique et en langue, mais aussi en sciences humaines et sociales, en histoire et en éducation à la citoyenneté, en fonction des défis perçus de la mondialisation (Evans, 2006). Dans certaines provinces, l'attention portée à la compréhension internationale ou aux enjeux mondiaux est maintenant désignée comme un objectif très important à intégrer au programme scolaire (Québec, 2005). Un effort visant à produire un programme régional pour l'Ouest canadien comprenait également une attention considérable sur l'éducation planétaire, si important qu'elle est demeurée dans les programmes provinciaux malgré l'échec du protocole de l'Ouest.

À la suite d'une réforme des pratiques passées, de nombreuses provinces intègrent maintenant l'éducation planétaire ou la citoyenneté mondiale à leurs directives éducatives concernant le primaire, comme l'indique le tableau 3.1. Partout au Canada, les programmes scolaires officiels semblent appuyer l'idée selon laquelle les enfants peuvent et doivent être exposés aux défis de l'interdépendance complexe dans un monde de plus en plus intégré.

TABLEAU 3.1
LA SITUATION DE L'ÉDUCATION PLANÉTAIRE DANS LES PROGRAMMES
SCOLAIRES PROVINCIAUX DU PRIMAIRE

Province ou territoire	Année d'entrée en vigueur du plus récent programme scolaire	Situation de l'éducation planétaire
Colombie-Britannique	1998	L'éducation planétaire est surtout présente dans le programme de sciences humaines et sociales, où une attention particulière est portée aux questions de citoyenneté mondiale et des droits de la personne, et où l'accent est mis sur le développement de la pensée critique chez les élèves. Des sous-catégories à chaque niveau traitent de l'environnement et de l'économie. Les orientations de l'éducation planétaire traitant de justice sociale et de concurrence économique mondiales semblent en opposition dans le programme (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1998). (suite)

TABLEAU 3.1
LA SITUATION DE L'ÉDUCATION PLANÉTAIRE DANS LES PROGRAMMES
SCOLAIRES PROVINCIAUX DU PRIMAIRE (suite)

Province ou territoire	Année d'entrée en vigueur du plus récent programme scolaire	Situation de l'éducation planétaire
Yukon	1998	Le programme scolaire du Yukon est fondé sur la structure des « programmes d'études » de la Colombie-Britannique. Le ministère de l'Éducation du Yukon a toutefois apporté des modifications au programme de la Colombie-Britannique, de manière à y mettre un accent plus important sur la langue et la culture des Premières Nations (ministère de l'Éducation du Yukon, 2005b).
Alberta	2005	L'éducation planétaire est surtout présente dans le programme de sciences humaines et sociales, où une attention particulière est portée aux questions d'identité et de citoyenneté active. La pédagogie axée sur l'enfant prônée dans le nouveau programme met l'accent sur le développement des habiletés (par exemple, la pensée critique) plutôt que sur la connaissance (Alberta Education, 1990, 2003, 2005c, 2006d).
Manitoba	En cours	L'éducation planétaire est surtout présente dans le programme de sciences humaines et sociales, où l'interdépendance mondiale et la citoyenneté sont des concepts essentiels et où l'accent est mis sur une vision mondiale des « systèmes » (ministère de l'Éducation du Manitoba, 1995, 2003, 2004a, 2006a, 2006b).
Ontario	2004 (programmes révisés en sciences humaines et sociales, histoire et géographie)	L'éducation planétaire est surtout présente dans le programme de sciences humaines et sociales des écoles publiques, de même que dans les cours d'éducation religieuse qui ont été ajoutés au programme ontarien en vigueur dans les écoles catholiques. Les six « concepts essentiels » qui structurent le programme sont liés, directement et indirectement, à l'éducation planétaire, l'accent étant mis sur le développement des connaissances et de l'attitude. Une attention importante est portée à la concurrence économique mondiale (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004b).
Québec	2001	Les thèmes associés à l'éducation planétaire sont présents dans les programmes d'univers social, de mathématique, de science et technologie, de même que dans les cours d'éducation religieuse et morale. Les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements axés sur le programme reflètent largement les idéaux en matière d'éducation planétaire, l'accent particulier étant mis sur les droits et responsabilités du citoyen du monde, la justice sociale, et le développement d'un sens de l'auto-efficacité et de l'acceptation de la diversité culturelle (ministère de l'Éducation du Québec, 2001a, 2001b).
Nouvelle-Écosse	1999 (Des modifications ont été apportées à certains cours en 2003 et 2004)	L'éducation planétaire est surtout présente dans le programme de sciences humaines et sociales, en particulier en 6 ^e , 9 ^e et 12 ^e années. L'accent est mis sur la pensée critique, de même que sur l'inclusion de questions relatives au pluralisme culturel, aux relations interraciales et aux droits de la personne (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 1999, 2003c, 2004a, 2004b, 2004c).

Ces développements pédagogiques sont si récents qu'il est difficile d'évaluer leur mise en application en classe. Aucune province n'a en outre planifié d'évaluer ou de mesurer le succès de son programme de sciences humaines et sociales, d'éducation à la citoyenneté ou d'éducation planétaire. Bien que ces développements représentent d'importants changements au programme, nous en savons peu concernant leur effet sur ce qu'apprennent les élèves dans les écoles primaires du Canada.

Dans le cadre de cette étude, nous avons commencé à évaluer jusqu'à quel point ces nouveaux programmes abordent les oppositions inhérentes au contenu (entre l'intérêt national et la justice internationale, entre le pluralisme et l'universalisme; entre la loyauté envers l'État-nation et une loyauté plus étendue envers un monde interconnecté; entre la bienfaisance et la solidarité). Nous avons également cherché à savoir si les deux principaux objectifs d'un enseignement visant la citoyenneté active et une intégration pédagogique à l'échelle scolaire/transversale, tel que prôné par les enseignantes et enseignants contemporains du civisme mondial, sont présents dans le programme officiel ou dans un petit échantillon d'écoles canadiennes (Evans et Reynolds, 2004; Davies, 2006).

Sears avait déjà fait valoir, en 1998, que les programmes scolaires provinciaux prônaient de plus en plus une vision de la citoyenneté qui soit moins élitiste et passive, plus consciente des cultures dans le monde et plus à l'aise concernant l'existence de différentes communautés et allégeances culturelles à l'échelle nationale que jamais auparavant (Sears et coll. 1998). Richardson a toutefois démontré plus récemment que l'enseignement des enjeux mondiaux continue d'être « une question d'intérêt national et presque exclusivement liée aux structures civiques de l'État-nation » (2004). Au Canada, les élèves sont ainsi instamment invités à prendre leurs responsabilités et assumer leurs obligations pour résoudre des problèmes mondiaux, tels que les conflits internationaux, la dégradation écologique ou la protection des droits de la personne, en qualité de citoyens du Canada plutôt qu'à titre de citoyens du monde⁹.

L'aide fédérale à l'éducation planétaire et à la citoyenneté mondiale

En 2005, le gouvernement libéral canadien a émis un Énoncé de politique internationale dans lequel il confirmait un changement général dans la politique étrangère canadienne concernant le financement renouvelé de l'aide étrangère, un engagement accru envers le maintien de la paix dans le monde, et une vision de la citoyenneté internationale active pour les Canadiennes et Canadiens. Bien qu'il n'ait jamais été adopté comme politique étrangère, le document donne un aperçu des efforts accomplis dans les années 1990 par le gouvernement pour équilibrer son orientation sur la concurrence mondiale avec une attention renouvelée à l'internationalisme humanitaire. En termes concrets, ce changement de politique a donné lieu à une croissance considérable du financement de l'ACDI et à une attention accrue au dialogue et à l'engagement publics depuis la fin des années 1990.

En 1999, l'ACDI présentait sa nouvelle stratégie d'engagement public et commençait à augmenter ses subventions aux médias, aux ONG et aux autres programmes scolaires pour le développement international (ACDI, 2004). Depuis, l'ACDI a augmenté son aide aux conseils d'ONG régionaux pour l'engagement public, incluant de récentes indications qu'elle pourrait à nouveau leur accorder un financement pluriannuel. En 2000, l'ACDI a également lancé l'initiative *Le monde en classe*, en appui à l'établissement par les universitaires et les organisations non gouvernementales d'un programme scolaire à utiliser dans les salles de classe canadiennes. La stratégie d'engagement public de l'ACDI a cependant continué d'éviter d'utiliser l'expression « citoyenneté mondiale » comme cadre très important, et elle a été critiquée pour être trop peu axée sur l'établissement d'une aide au programme canadien de développement international et pour éviter les questions litigieuses telles que la dette, le commerce et la mondialisation (CCCI, 2004a et b).¹⁰ Le Conseil canadien pour la coopération internationale fait ainsi valoir que « l'approche actuelle de l'ACDI en matière d'engagement du public a une portée très restreinte, elle fonctionne à petite échelle et porte sur des projets à court terme et ciblés. » (CCCI, 2004a, p. 2). Comme par le passé, la division constitutionnelle des pouvoirs a été prise très au sérieux par l'ACDI; l'agence ne travaille directement avec aucun gouvernement provincial ou territorial, limitant de manière efficace sa portée aux ministères de l'Éducation.

L'intérêt fédéral pour l'éducation à la citoyenneté, qui est une responsabilité fédérale, s'est toutefois accru de manière considérable. Cet intérêt a grandement augmenté au cours des années 1990, d'abord dans le cadre de la crise d'indépendance du Québec en 1995 puis, plus récemment, en lien avec l'importance de la concurrence économique mondiale et la cohésion sociale nationale (Jenson, 1998; Jenson et Saint-Martin, 2003; Joshee, 2004). L'une des sources du dynamisme canadien en matière d'éducation planétaire a toujours été l'adhésion du pays aux politiques de citoyenneté multiculturelle, tant par l'entremise du ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration que par celui du Patrimoine canadien (Zachariah, 1989). Plusieurs ont critiqué le fait que les récentes approches du Canada soient axées sur la conformité d'une vision unifiée de la signification d'être Canadienne ou Canadien, souvent aux dépens de précédents engagements envers le droit à la diversité et à la citoyenneté sociale (Jenson, 1998; Joshee, 2004; Mitchell, 2003)¹¹. Il est néanmoins intéressant de constater à quel point le langage de l'éducation à la citoyenneté mondiale a été grandement adopté par des organismes tels que Citoyenneté et Immigration Canada, qui souligne dans un récent guide d'activités à l'intention des écoles primaires :

La citoyenneté mondiale est davantage que la compréhension du fait que nous soyons toutes et tous des citoyennes et citoyens du monde; il s'agit d'un mode de pensée, d'expression et de vie. C'est la compréhension de la toile complexe des liens qui nous unissent les uns aux autres et à la planète elle-même. Elle suppose que nous admettons aussi nos liens avec les générations futures et reconnaissons nos responsabilités envers les autres habitants du monde comme envers ceux et celles qui viendront après nous. La citoyenneté mondiale, c'est la conviction que nous avons la responsabilité inhérente de lutter contre l'injustice et l'inégalité; cela suppose à la fois le désir de le faire et la certitude de pouvoir changer les choses. (2005, p. 3)

L'évolution des droits de l'enfant au pays, à la suite de l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (CDE) par le Canada en 1989, est un autre aspect de la politique fédérale qui a eu des répercussions sur l'éducation planétaire et sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. À cette époque, des ressources ont été produites, axées sur les niveaux de lecture et de compréhension des enfants, même relativement jeunes, dans les salles de classe au Canada. Elles étaient axées non seulement sur les droits de l'enfant des autres pays, mais devaient également enseigner aux enfants du Canada leurs droits. Cependant, tandis que le Canada s'appropriait à intégrer le concept des droits de l'enfant, Daiva Stasiulis souligne que la Convention avait été adoptée de manière générale par le gouvernement fédéral et la magistrature pour mettre de l'avant les souffrances associées à la pauvreté des enfants à l'échelle nationale. Cette approche accentue l'image d'une jeune victime sans défense et plutôt contraire à la vision de la Convention consistant à des enfants qui participent activement à la gouvernance (Stasiulis, 2002). Un récent sondage donne à penser que la plupart des gens au Canada ne connaissent pas la Convention relative aux droits de l'enfant (War Child Canada, 2006).

Deux autres agences fédérales ont démontré un intérêt accru pour l'éducation au cours de la dernière décennie : le ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences et Statistique Canada. Les deux agences font un suivi des changements dans l'efficacité et la couverture des systèmes d'éducation du Canada et participent à une étude d'évaluation internationale. Aucune, toutefois, ne semble évaluer la façon dont les Canadiennes et Canadiens sont informés à propos des enjeux internationaux.

Nous devrions enfin faire mention du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], l'organisme indépendant qui représente officiellement les points de vue fédératifs des gouvernements provinciaux et territoriaux. La responsabilité incombe à cet organisme de présenter des rapports à l'UNESCO et à l'OCDE, au nom de ces gouvernements, sur des sujets tels que l'inclusion de la compréhension internationale, du développement d'une culture de paix et du développement durable dans les écoles canadiennes. Le CMEC est également à la tête des délégations canadiennes lors des principaux congrès internationaux sur l'éducation (CMEC 2001, 2006). Toutefois, ses efforts visant à normaliser, évaluer et accroître le rendement de l'éducation au Canada ont été principalement axés sur des domaines associés à la concurrence mondiale : alphabétisation, numératie et science (CMEC, 2000). Un récent rapport sur les défis de la mondialisation présenté aux ministres de l'Éducation du Commonwealth ne fait aucune mention de la conscientisation internationale dans sa liste des « défis du Millénaire » (CMEC, 2000). L'attention sporadique du CMEC à l'éducation planétaire semble être entièrement motivée par les exigences

intermittentes de reddition de comptes à l'UNESCO. Jusqu'ici, le CMEC a fait peu d'efforts pour établir un dialogue soutenu sur les questions de l'éducation planétaire ou de l'éducation à la citoyenneté.

La société civile canadienne : les acteurs non gouvernementaux

Les ONG, les universités et les syndicats des enseignantes et enseignants du Canada comptent toujours parmi les défenseurs les plus actifs de l'éducation planétaire au pays. Depuis 1996, le CCCI (le consortium national des ONG pour le développement), a ouvert un dialogue avec ses membres sur la façon de mieux mobiliser l'aide publique canadienne au développement (CCCI, 1996). Dans le rapport émis en 1996 par son groupe d'étude et dans deux autres avis récents relatifs aux politiques, le CCCI a prôné un cadre national de citoyenneté mondiale, capable de rendre compte de la politique étrangère canadienne, des programmes d'engagement public de l'ACDI et des efforts d'éducation pour le développement des ONG canadiens (CCCI 1996, 2004a, 2004b, 2005). Selon le CCCI :

Le concept de citoyenneté mondiale englobe un ensemble de principes, de valeurs et de comportements par lesquels le développement démocratique et durable peut se concrétiser partout dans le monde. Il sous-tend la participation des citoyens à la vie publique, aux délibérations et aux interventions qui visent le bien commun, tout en tenant compte des conséquences locales et mondiales. Ce concept est à bien des égards une évolution naturelle de ce que signifie être Canadien dans un environnement mondial complexe en pleine évolution. (2005, p. 2)

Le CCCI croit que l'objectif d'un cadre national de citoyenneté mondiale active devrait aider les Canadiens :

- à reconnaître les liens entre le planétaire et le local;
- à se percevoir comme des gens engagés et compétents;
- à avoir accès à une gamme diverse de points de vue et de renseignements et y réfléchir de manière critique;
- à participer à un dialogue public et à des prises de décisions;
- à prendre des mesures pour relever les principaux défis actuels, s'ils le souhaitent.

(CCCI, 2005)

De nombreux autres organismes canadiens ont aussi exigé une approche plus active de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Parmi les plus originales et reconnues, mentionnons le programme de défense des droits mis au point par Craig Kielburger, et « Enfants Entraide », l'organisme qu'il a fondé (Kielburger et Kielburger, 2002). Les efforts visant à utiliser les nouvelles technologies, notamment Internet, pour passer le mot concernant l'éducation à la citoyenneté mondiale sont également un signe prometteur¹². UNICEF Canada¹³, l'ONG canadienne la plus largement reconnue selon un récent sondage mené auprès des jeunes Canadiens (War Child Canada, 2006), adhère aussi à une approche active de la citoyenneté mondiale :

[Le programme Éducation pour le développement de l'UNICEF...] prône la solidarité, la paix, la tolérance et la conscience écologique à l'échelle mondiale. Il repose sur cinq concepts par lesquels le monde peut être analysé : l'interdépendance, les images et perceptions, la justice sociale, les conflits et la résolution de conflits ainsi que le changement et l'avenir. En termes simples, le programme Éducation pour le développement cherche à répondre à certaines questions essentielles :

- *Comment pouvons-nous résoudre les actuels problèmes mondiaux de manière à habiliter les jeunes à amener le changement?*
- *Comment pouvons-nous le mieux inculquer à nos jeunes les valeurs durables que sont la solidarité mondiale, la paix et la tolérance?*
- *Quelles habiletés pratiques pouvons-nous enseigner à nos enfants qui leur permettent de façonner leur propre avenir?*

- *Comment pouvons-nous le mieux préparer nos enfants à prendre des mesures constructives dans un monde en pleine évolution?*
- *Comment pouvons-nous démontrer que les événements mondiaux ont un impact sur les activités nationales et en même temps souligner l'impact qu'ont les mesures et événements locaux à l'échelle mondiale?*¹⁴

Pourtant, malgré des signes d'engagement envers l'éducation planétaire, les ONG canadiennes semblent toujours travailler à contre-courant. La plupart ont continué de lier leurs programmes d'engagement public à leurs efforts de marketing et de collecte de fonds. Il est encore courant de voir des campagnes d'engagement public articulées autour de l'idée selon laquelle les gens d'ici doivent faire l'aumône aux personnes pauvres du monde moins développé, plutôt qu'autour des notions d'interdépendance et de solidarité auxquelles adhèrent les enseignantes et enseignants en éducation planétaire. Puisque les programmes d'éducation publique sont étroitement liés au marketing et à la collecte de fonds, il y a une réticence intégrée à prendre part à un effort collectif et coordonné.

Le travail de collaboration entre les ONG, les ministères, les districts, les associations d'enseignantes et enseignants et les facultés d'éducation existe, mais il n'est généralement pas soutenu. Le financement de l'ACDI pour l'engagement mondial prône cette approche de cas par cas pour chaque organisme et chaque projet. Le résultat net, c'est qu'une multitude de programmes scolaires dirigés par des ONG, y compris par ceux adhérant aux principes de la citoyenneté mondiale, ont échoué à établir la plateforme intégrée d'éducation publique voulue sur les questions de développement au Canada.

Une enquête menée en 2001 par l'ACDI auprès d'ONG canadiens évoque également d'autres limites spécifiquement associées à leur efficacité à travailler avec les écoles primaires partout au Canada. D'abord, la plupart des 227 organismes qui ont répondu au sondage de l'ACDI se concentrent sur une région du monde, et beaucoup sur un sujet précis. Par définition, leur travail n'est pas global au sens préconisé par les enseignantes et enseignants en éducation planétaire puisqu'ils ont le fardeau d'ajouter ce qu'ils ont à offrir à une vision intégrée de l'éducation planétaire. Il semble aussi manquer d'activités conçues pour les années d'études primaires : les « écoles primaires » pas plus que les « enfants » ne figurent parmi les cinq premières populations cibles identifiées par les ONG interrogées concernant l'engagement public (ACDI, 2001).

Recherches récentes sur la conscientisation du public au Canada

Plusieurs récents sondages d'opinion publique et une plus petite étude comparative de la perception des élèves ont fait ressortir le défi associé à la mise en application de l'éducation planétaire et de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles canadiennes.

La plupart des sondages d'opinion publique ont démontré que les gens au Canada ont une perspective de plus en plus mondiale. Nous croyons avoir une obligation morale envers les autres pays et soutenons notre programme de développement international. Une grande partie de la population du Canada est fière de notre multiculturalisme, de notre bilinguisme, de notre Charte des droits et libertés et de notre compétitivité à l'échelle mondiale (Adams, 2003). Nous classons néanmoins les questions de développement mondial plutôt bas dans notre liste de priorités en matière de politique publique, et notre connaissance des enjeux mondiaux est piètre et inégale (CCCI, 2004a, 2004b).

Un récent sondage national mené auprès des jeunes Canadiens (âgés de 15 à 24 ans) vient étayer ces résultats (War Child Canada, 2006). Il révèle qu'une majorité de répondantes et répondants n'a pas entendu parler de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies ni de la dette des pays en développement. Plus de la moitié des jeunes interrogés a été incapable de nommer un pays où les droits de la personne sont bafoués, ou d'identifier une ONG active dans les enjeux mondiaux. Moins de la moitié considérait que les jeunes pouvaient améliorer la situation dans le monde. D'un autre côté, le même sondage a démontré que les jeunes étaient fiers des programmes de maintien de la paix du Canada, et que les deux tiers des personnes qui ont répondu au sondage consacraient du temps ou de l'argent aux organismes caritatifs.

Dans le cadre du sondage de War Child Canada, les jeunes étaient également interrogés sur ce qu'ils apprenaient à l'école. Le sondage indique que :

La plupart des jeunes Canadiens entendent parler des problèmes mondiaux à l'école, même si dans la plupart des cas il semble surtout s'agir des sujets traditionnels tels que les guerres et l'absence de paix, qui sont enseignés dans le cadre des cours d'histoire. On semble attirer moins l'attention sur des problèmes mondiaux plus contemporains tels les inégalités au plan international, les droits de la personne, la pandémie de VIH/sida, le terrorisme et la viabilité écologique. (2006, p.11)

Apparemment, bien que les Canadiennes et Canadiens aient des visions du monde largement compatibles avec la citoyenneté mondiale, leur connaissance des enjeux mondiaux et leur sens de l'efficacité concernant les questions de justice mondiale demeurent plutôt limité. Ce sont là de terribles lacunes qui doivent être comblées au cours des années d'études primaires.

Conclusion

Ce chapitre a décrit l'histoire des efforts consentis au Canada en matière d'éducation planétaire. Nous avons déterminé une base solide d'appui à l'éducation planétaire dans les gouvernements fédéral et provinciaux du Canada, parmi les ONG et autres acteurs non gouvernementaux, de même que dans l'histoire plus générale de la culture politique et de politiques publiques. Le libéralisme responsable, le multiculturalisme et un engagement envers l'internationalisme humanitaire ont jeté les bases solides et uniques de l'éducation planétaire dans les écoles canadiennes.

Au Canada, l'attention portée à l'éducation planétaire au niveau des écoles primaires est un phénomène relativement nouveau. La plupart des programmes scolaires provinciaux ont été récemment révisés, et tous prêtent une attention considérable aux thèmes de l'éducation planétaire. Peu d'études ont toutefois été menées sur la mise en application de l'éducation planétaire, et les provinces ne disposent d'aucun plan pour évaluer les résultats de ce nouveau centre d'intérêt pédagogique.

Nous avons également documenté l'absence de leadership institutionnel et de coordination des activités d'éducation planétaire au Canada. De nombreux ministères fédéraux et acteurs non gouvernementaux participent à des programmes d'éducation planétaire mais, au mieux, ils coordonnent *grosso modo* leur travail avec les ministères provinciaux où est entrepris l'établissement des politiques et des programmes scolaires. De plus, ils ne sont pas étroitement liés les uns aux autres. Une décennie de compressions dans les subventions fédérales a érodé de nombreux programmes précédents visant à édifier une communauté de pratique plus forte et plus systématique autour des thèmes de l'éducation planétaire.

En conclusion, il est constructif de comparer l'expérience canadienne en matière d'éducation planétaire à celle du Royaume-Uni, où un cadre pour une citoyenneté mondiale active a été adopté par le Department for International Development (ministère du développement international) (DfID) et par le National Department for Education and Skill (le ministère de l'éducation) (DfES). Au Royaume-Uni, la communauté des ONG a formé la Development Education Association (DEA, f. 1993) qui élabore une plateforme commune en matière d'engagement public et travaille en étroite collaboration avec les ministères gouvernementaux (Davies et coll. 2005b; Davies 2006). Cette association, de même que les cinq plus importantes ONG pour le développement, utilise le concept « d'éducation à la citoyenneté mondiale » comme un cadre d'action commun. Au Royaume-Uni, une équipe de chercheuses et chercheurs actifs a commencé à évaluer l'effet du nouveau programme national d'éducation planétaire dans les écoles du pays. Le DfID et le DfES subventionnent la recherche et les projets sur le terrain qui associent les questions de citoyenneté à la conscientisation mondiale. Une première étude britannique donne à penser que ces efforts coordonnés sont rentables. Les enfants britanniques en apprennent plus aujourd'hui sur les enjeux mondiaux que jamais auparavant, et cet apprentissage est de plus en plus uniforme au sein du système scolaire (UNICEF Royaume-Uni, 2004; Davies, 2006).

Le Canada a encore beaucoup à faire pour obtenir un tel effort coordonné entre les ministères gouvernementaux, les ONG, les enseignants et enseignantes et les chercheurs et chercheuses tant aux paliers fédéral que provinciaux. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, l'enseignement des enjeux mondiaux est une entreprise encore remarquablement fragmentée et inégale, ce qui est surprenant, étant donné l'engagement de longue date du Canada envers l'internationalisme humanitaire et l'accès universel à l'éducation

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Statistique Canada (2006)
- 2 Document constitutionnel du Canada, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, 1867, prévoit que « La législature de chaque province a, dans les limites et les besoins de celle-ci, compétence exclusive pour légiférer en matière d'éducation » (cité dans CMEC, 2001, p. 1).
- 3 Par conséquent, bien que le rendement des élèves dans les écoles canadiennes varie en fonction de leur bagage socio-économique, des études sur le degré international de réussite donnent à penser que les écoles canadiennes réussissent mieux à combler l'écart entre les réalisations des élèves de différents statuts socio-économiques et qu'elles y parviennent particulièrement en ce qui concerne les enfants de nouveaux immigrants (DRHC, 2004; Statistique Canada, 2004).
- 4 Le premier ministre Lester B. Pearson a porté les affaires internationales à l'attention du public canadien lorsque, pendant la crise de Suez en 1956, il a proposé l'idée de forces internationales de maintien de la paix sous l'égide des Nations Unies. Il a plus tard été lauréat du Prix Nobel de la paix.
- 5 Pike souligne : « Malheureusement... les programmes étaient le plus souvent facultatifs et, par conséquent, de nombreux enseignants en stage n'ont pas été exposés au programme scolaire et à la pédagogie associés à l'éducation des enjeux [comme dans les cours sur les enjeux mondiaux, au secondaire] » (1996).
- 6 Un exemple de cette adaptation est la Victoria International Development Education Association, fondée il y a 28 ans, laquelle association offre un site Web, www.videa.ca, pour aider les enseignantes et enseignants à trouver des ressources en matière d'éducation planétaire.
- 7 Par exemple, ni la Déclaration de Victoria, publiée en 1993 par le CMEC (dans laquelle le Conseil confirme son droit d'agir comme la voix nationale du Canada en matière d'éducation et s'engage envers un plan d'action axé sur le testage national, l'établissement de normes et l'harmonisation du programme scolaire), ni son rapport L'éducation à l'ère de la mondialisation (préparé en 2000 pour le 14^e Conférence des ministres de l'Éducation du Commonwealth) ne mentionnent quoi que ce soit à propos de l'interdépendance mondiale, de l'éducation planétaire ou de la compréhension internationale.
- 8 Schweisfurth (2006) documente de quelle façon des enseignantes et enseignants dévoués de l'Ontario, par exemple, ont continué d'aborder l'éducation planétaire à cette période.
- 9 Tel que cité dans Evans (2006). Bickmore (2005) offre un point de vue quelque peu différent. Elle fait valoir que la plupart des connaissances, des compétences et de la pédagogie exigés par les éducatrices et enseignantes et enseignants en matière de paix et de conflits dans le monde se trouvent dans les programmes scolaires des provinces canadiennes, mais que ces programmes sont axés sur des idéaux abstraits, aux dépens d'un engagement profond, avec des valeurs et des situations conflictuelles.
- 10 Seule l'Initiative Le monde en classe présente son objectif ultime comme le développement de la citoyenneté mondiale. Elle décrit son bien-fondé comme permettant aux jeunes Canadiens « de connaître leurs voisins du monde entier, de se familiariser avec différents points de vue et de comprendre les effets de leurs choix et de leurs actions à l'échelle du globe. » (cité sur le site Web de l'Initiative Le monde en classe de l'ACDI, www.acdi-cida.gc.ca/CIDAWEB/acdicida.nsf/Fr/JUD-12184220-J3Z?OpenDocument).
- 11 K. Mitchell (2003) parle d'un changement vers des politiques qui encouragent le « cosmopolitisme stratégique ».
- 12 Voir, par exemple, le travail du Réseau de l'éducation globale (<http://www.global-ed.org>) et la Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique (www.bctf.bc.ca/social/GlobalEd).
- 13 L'UNICEF a pour mission de défendre et de protéger les droits des enfants, de contribuer à couvrir leurs besoins essentiels et d'accroître leurs possibilités de développer pleinement leur potentiel. La mission de l'UNICEF est guidée par les dispositions et les principes de la Convention relative aux droits de l'enfant (<http://www.unicef.ca>).
- 14 *Aperçu de l'éducation planétaire au Canada – L'éducation planétaire canadienne*

Chapitre 4

Manitoba

Au Manitoba, où un nouveau programme scolaire remplace lentement celui d'il y a 20 ans, il existe actuellement une sérieuse dissension entre les planificatrices et planificateurs ainsi que les enseignantes et enseignants concernant les perspectives en matière d'éducation planétaire.

En termes formels, le nouveau programme manitobain de sciences humaines prône un modèle pédagogique global axé sur l'enfant et aborde les thèmes relatifs à la citoyenneté mondiale, de la maternelle à la 12^e année. L'approche du Manitoba, laquelle inclut dès la maternelle une présentation du concept d'appartenance à une communauté mondiale, place la province au premier rang quant aux innovations en matière d'éducation planétaire. Le nouveau programme soutient l'intégration de thèmes associés à l'éducation planétaire dans les années d'études ainsi que dans les matières, ce qui le rend extrêmement compatible avec les approches de l'éducation planétaire dans toute la classe et dans l'ensemble de l'école.

Cependant, au moment où nous avons mené notre étude à l'automne 2005, l'impact de l'intéressant nouveau programme du Manitoba semblait être relativement limité à l'échelle scolaire, où le personnel enseignant et le personnel administratif ont exprimé leur grande frustration quant au financement qu'ils recevaient pour sa mise en application. Les possibilités de formation continue et d'interaction sur l'enseignement de l'éducation planétaire paraissent extrêmement limitées, et la collecte de fonds pour des organismes caritatifs semble être la forme d'activité la plus commune en matière d'éducation planétaire.

Contexte

Le Manitoba est l'une des provinces du Canada présentant la plus grande diversité ethnique, plus de 100 langues y étant parlées¹. Le tableau 4.1 démontre les principales données démographiques permettant d'établir le contexte politique et socio-économique de l'éducation planétaire de la province.

TABLEAU 4.1
DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES : MANITOBA²

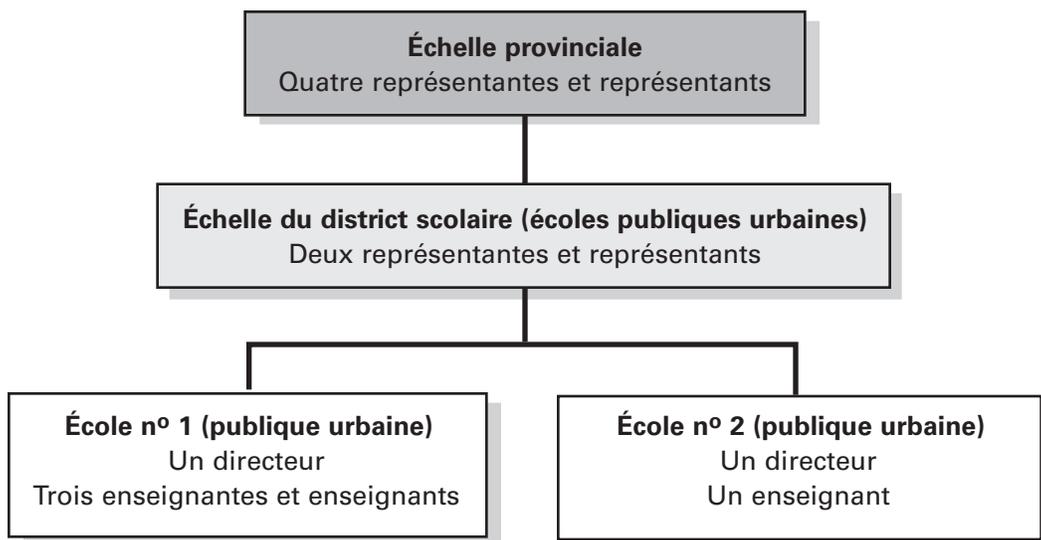
Population	1 177 600 (2005)
Principaux groupes ethniques	Autochtones; Métis; francophones; Ukrainiens; Allemands
PIB	41 933 millions (\$ CAN) (2005) ³
Principaux secteurs économiques	Industries manufacturières; agriculture
Principaux partis politiques provinciaux	Nouveau Parti démocratique (NPD); Parti conservateur (anciennement « Parti progressiste-conservateur »)
Premier ministre	L'honorable Gary Doer (NPD)

Comme dans les autres provinces du Canada, d'importants efforts ont été accomplis dans les années 1990 quant à la réforme de l'éducation au Manitoba, axée sur le regroupement des commissions scolaires, l'introduction de systèmes d'évaluation normalisés et les programmes de choix parental de l'école. Les réformes ont toutefois été mises en place au Manitoba de manière plus graduelle et moins phénoménale que dans d'autres provinces (Young et Levin, 1999). Dans son récent document de politique intitulé « Programme d'action en éducation favorisant la réussite chez les élèves : 2002-2006 », le ministère établit six priorités pour le système de l'éducation, à commencer par l'amélioration du rendement chez les apprenantes et apprenants, notamment ceux et celles qui réussissent moins bien. Ces priorités comprennent également : l'établissement de liens plus étroits entre les écoles, les familles et la communauté; une meilleure planification scolaire; l'amélioration de l'apprentissage professionnel du personnel enseignant et une plus grande attention sur l'utilisation des preuves et de la recherche afin d'orienter les changements. Selon le point de vue du ministère, une bonne école est un établissement qui « démontre un leadership partagé et favorise la résolution créative des problèmes avec la participation des parents et de la communauté » (p. 7).

Au Manitoba, les écoles publiques offrent des programmes anglais ou d'immersion française (pour les élèves dont la langue maternelle est l'anglais), de français (pour les élèves dont la langue maternelle est le français), et des programmes bilingues d'enseignement des langues d'origine (ukrainien, allemand et hébreu, la moitié de la journée se déroulant dans la langue d'origine). Au moment de cette étude, le Manitoba comptait 38 divisions scolaires. En 2003-2004, il y avait 13 078 enseignantes et enseignants et un total de 186 668 élèves inscrits (Centre des manuels scolaires du Manitoba, 2005). En 2002-2003, il y avait 376 écoles primaires comptant 112 483 élèves (ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, 2004b).

Au Manitoba, nous avons compilé et analysé le programme scolaire provincial et avons interrogé quatre membres du personnel à l'échelle provinciale. Nous avons également rencontré deux membres du personnel d'une division scolaire urbaine, et avons mené notre étude dans deux écoles du même district scolaire. La figure 4.1 illustre la structure type de l'étude au Manitoba.

FIGURE 4.1
STRUCTURE TYPE DES ENTRETIENS DANS L'ÉTUDE DE CAS DU MANITOBA



L'éducation planétaire à l'échelle provinciale

L'éducation planétaire dans le programme scolaire du Manitoba

Au Manitoba, comme en Alberta, l'établissement d'un nouveau programme scolaire allant de la maternelle à la 12^e année a été une préoccupation majeure au cours des récentes dernières années. Dans ce nouveau programme, les résultats d'apprentissage liés à l'éducation planétaire se retrouvent surtout en sciences humaines. Des représentantes et représentants du ministère ont laissé entendre que le programme officiel demeurerait le principal moyen de véhiculer l'information au niveau des districts scolaires et des écoles.

Nous avons conduit quatre entrevues à l'échelle provinciale manitobaine, où sont établis les politiques et principes directeurs du programme scolaire. Deux ont été réalisées avec le personnel chargé du développement du programme de sciences humaines, au ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse; nous avons également eu l'occasion de nous entretenir avec deux hauts fonctionnaires du ministère, dont un de la Direction de l'éducation internationale.

En règle générale, le personnel provincial considère que l'éducation planétaire est essentielle à la sensibilisation des élèves aux enjeux mondiaux. Dans leur conceptualisation de l'éducation planétaire, ils jugent aussi important de favoriser les programmes d'échanges internationaux et d'intégrer des perspectives internationales au programme scolaire, et ce, à tous les niveaux du système d'éducation.

Les quatre participantes et participants avec qui nous nous sommes entretenus au ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse ont souligné divers problèmes, incluant :

- la longueur du processus de développement du nouveau programme de sciences humaines (dix ans et plus, selon certaines estimations);
- le fait que les autres matières soient révisées plus fréquemment (ce qui donne à penser que le ministère considère peut-être les sciences humaines comme une priorité mineure);
- les difficultés de la coordination de la mise en application, lesquelles ont été attribuées à un retard dans la publication de guides de mise en œuvre à l'intention du personnel enseignant.

Chaque participante et participant à l'échelle provinciale a souligné que le processus de développement du nouveau programme de sciences humaines avait reçu la collaboration d'intervenantes et intervenants, incluant :

- les enseignantes et enseignants de la maternelle à la 12^e année des programmes anglophone, francophone et d'immersion française;
- des enseignantes et enseignants autochtones;
- des conseillères et conseillers universitaires;
- des spécialistes d'une discipline;
- l'équipe consultative manitobaine en matière de culture, constituée des représentantes et représentants de quinze groupes ethnoculturels.

Les représentantes et représentants du ministère de l'Éducation ont souligné le changement apporté au nouveau programme lequel délaisse la connaissance du contenu au profit d'une pédagogie plus active et axée sur l'enfant. Ainsi, la publication Sciences humaines Maternelle à la 8^e année : Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage énonce :

Le modèle de « l'érudit sur son estrade » cède le pas à un modèle plus souple, où les enseignantes et enseignants contribuent au processus d'apprentissage et où les élèves prennent

des décisions et assument la responsabilité de leur apprentissage. (Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse du Manitoba, 2003, p.15)

La situation du programme scolaire du Manitoba par rapport à l'idéal-type de l'éducation planétaire

Le nouveau programme de sciences humaines du Manitoba adopte la « citoyenneté » comme concept central. Parmi les aspects de l'idéal-type de l'éducation planétaire intégré au nouveau programme, mentionnons : l'accent sur les interconnexions locales, nationales et mondiales; l'équité et la justice sociale; le respect de la diversité ethnoculturelle et la gestion de l'environnement (ministère de l'Éducation et de la Jeunesse du Manitoba, 2003). Le programme permet aux élèves de découvrir les aspects de la citoyenneté parmi quatre larges catégories : i) citoyenneté démocratique active au Canada, ii) citoyenneté canadienne : vision d'avenir, iii) citoyenneté dans le contexte mondial, et iv) citoyenneté et environnement. Le programme reconnaît « l'interdépendance mondiale » comme un résultat d'apprentissage général associé au concept de citoyenneté. Le développement d'une conscience mondiale constitue un objectif clé du programme.

L'insertion précoce des thèmes relatifs à la citoyenneté mondiale demeure l'un des aspects les plus innovateurs du nouveau programme. Le programme de la maternelle indique ainsi que « En examinant son milieu social et naturel, il prendra conscience du fait qu'il [l'enfant] vit dans un pays qui s'appelle le Canada et il commencera à se voir dans un monde plus grand. » (Maternelle : Vivre ensemble, p. 26).

Bien que le programme appuie officiellement le développement de la « citoyenneté active et démocratique », qui ont une « opinion éclairée » et « considèrent de manière critique les enjeux qui les concernent et concernent les autres » (ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, 2004a), il semble exister une certaine dissension entre ces objectifs et ce que les documents au programme spécifient réellement. En 5^e année du primaire, par exemple, les enfants doivent pouvoir « nommer les pays européens ayant établi des empires coloniaux et situer sur une carte du monde les régions colonisées, entre autres le Portugal, l'Espagne, la France, l'Angleterre, la Hollande » (ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, 2006a), et ce, sans avoir à réfléchir de manière critique au colonialisme et à son importance quant aux événements mondiaux actuels.

Conforme à notre idéal-type de l'éducation planétaire décrit au chapitre 2, le programme scolaire du Manitoba appuie aussi une approche globale et axée sur l'enfant en ce qui concerne l'enseignement de l'éducation planétaire. Malgré l'élimination de tous les examens divisionnaires en 3^e et 6^e année (incluant les sciences humaines), les représentantes et représentants du ministère ont laissé entendre que les enseignantes et enseignants continuaient de donner la priorité aux matières évaluées de manière formelle, n'accordant que peu d'attention aux sciences humaines.

Les appuis et ressources propres au programme scolaire provincial

C'est par le truchement du développement de son programme scolaire, le moyen le plus important, que le ministère façonne le contenu de l'enseignement dans la province. À l'échelle provinciale, des équipes de conseillères et conseillers de diverses disciplines assument la responsabilité de coordonner et de contribuer au développement du programme scolaire, incluant la production d'un cadre de résultats d'apprentissage et de guides concernant le « fondement de l'application » qui fournissent des stratégies pédagogiques, des renseignements généraux, des ressources d'apprentissage et du matériel à l'intention des élèves. Les conseillères et conseillers passent également en revue les ressources et aident les écoles à choisir les documents pour leur bibliothèque.

Le ministère provincial procure également sur demande des ateliers et une formation sur place en sciences humaines. Pour les divisions scolaires plus petites ou plus éloignées, la responsabilité des ateliers et de la formation sur les lieux incombe toutefois à une conseillère ou un conseiller en sciences humaines, qui se déplace dans toute la province. Les plus grandes divisions scolaires (généralement urbaines) disposent

souvent de leurs propres coordonnatrices ou coordonnateurs de sciences humaines qui complètent les activités de formation offertes par le ministère de l'Éducation. Ces coordonnatrices et coordonnateurs de district scolaire pour les sciences humaines sont les principaux acteurs et actrices à la jonction entre le programme officiel et les enseignantes et enseignants à l'échelle scolaire. Ils sont responsables :

- de l'échange d'information entre la province, les districts scolaires et les écoles;
- de la formation du personnel enseignant en cours d'emploi;
- de l'évaluation, de la recherche et de la distribution de ressources.

L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire

Au Manitoba, nous avons eu l'occasion de nous entretenir avec deux coordonnateurs des sciences humaines et des arts du langage à l'échelle des districts scolaires. Les deux répondants avaient une compréhension similaire de notre utilisation de la phrase « l'éducation planétaire axée sur les questions de développement international ». Chacun a souligné qu'elle signifiait « accroître la conscientisation que les enfants ont du monde, au-delà de leur cour arrière ». À l'échelle des districts scolaires, les définitions de l'éducation planétaire mettent l'accent sur le rôle de contribuer à l'acceptation et au respect de la diversité culturelle qui caractérise de plus en plus la population du Manitoba.

Les deux représentants de district scolaire ont également mentionné les enjeux « internationaux » ou « mondiaux » concernant, par exemple, les « pays en développement » ainsi que « la pauvreté ». Cependant, ils ont établi peu de liens explicites entre les questions de développement international et celles concernant la pauvreté et l'inégalité au Canada, au Manitoba ou au sein de leur communauté. Bien que les deux répondants aient mentionné que les activités de collecte de fonds pour « les pauvres » du monde entier représentaient un élément important de l'éducation planétaire, aucun n'a associé de telles collectes de fonds aux points de vue essentiels sur les relations de puissance internationales inégales, sur l'inégalité des revenus et sur les causes structurelles de la pauvreté, ni sur la position du Canada concernant les systèmes de pouvoir inégaux et l'exploitation de l'environnement. Les activités de collecte de fonds, souvent en faveur de banques alimentaires et d'autres œuvres de bienfaisance locales, ont été mentionnées comme des stratégies pour promouvoir la participation et le leadership des élèves dans la contribution au bien-être de la communauté.

Le personnel du district scolaire a souligné que la « littératie critique » et la numératie avaient la priorité sur les sciences humaines. Chacun a toutefois mentionné que l'accent sur la littératie critique en français langue première se prêtait elle-même à l'intégration de documents de lecture pour les élèves en rapport avec l'éducation planétaire. Ils considèrent être les mieux placés pour promouvoir un enrichissement mutuel entre les sciences humaines et le français langue première grâce à leurs postes à la division, et tous deux ont exprimé un net désir d'explorer plus à fond ce potentiel.

Les appuis et les ressources à l'échelle de la division scolaire

Les répondantes et répondants considèrent que la division (ou le district scolaire) ne reçoit qu'une aide provinciale indirecte pour l'éducation planétaire, surtout par l'entremise de la formation pour l'enseignement des sciences humaines. L'un des coordonnateurs des sciences humaines avec qui nous sommes entretenus a affirmé « rencontrer assez régulièrement les gens du ministère » mais que cela n'arrivait généralement « que lorsqu'il y avait matière à discussion » (district scolaire du Manitoba 1a). Ce répondant considérait que ces rencontres avec le personnel du ministère n'étaient pas aussi fréquentes qu'elles devraient l'être, mais qu'il n'avait pas le pouvoir d'en organiser davantage.

La division reçoit également une aide provinciale pour l'éducation planétaire par l'entremise du site Web du ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, où il est possible d'obtenir des listes de ressources pertinentes⁴. Ces publications traitent surtout de « développement durable » pour la 5^e année

primaire à la 12^e année. Des documents concernant les études autochtones à l'intention des enseignantes et enseignants sont également proposés pour les niveaux allant de la maternelle à la 12^e année. Chacun des coordonnateurs des sciences humaines avec qui nous avons parlé a dit utiliser principalement les ressources fournies par le ministère. Le deuxième moyen le plus populaire d'accéder à l'information en rapport avec l'éducation planétaire était Internet, en particulier les sites Web de l'UNICEF et de Vision mondiale.

Il existe une interaction très limitée entre les groupes non gouvernementaux ainsi que les représentantes et représentants du district scolaire concernant les programmes associés à l'éducation planétaire. Les collectes de fonds de la Campagne Halloween UNICEF, le Projet Amour de l'organisme CODE et les Fêtes du patrimoine de Historica ont été les trois seuls programmes privés mentionnés par les représentantes et représentants du district scolaire.

L'un des représentants du district scolaire a mis de l'avant la conférence sur les sciences humaines qui se déroule sur le site Web de la division. Il s'agit d'un forum de discussion pour la diffusion d'idées, de nouvelles et de préoccupations auquel les enseignantes et enseignants et le personnel de soutien ont accès. Il est intéressant de souligner qu'aucun des quatre participants à l'échelle provinciale n'a semblé au courant de telles conférences en ligne, bien que celles-ci semblent avoir un grand potentiel de diffusion verticale et horizontale de matériel d'apprentissage et de matériel pédagogique, d'innovations pédagogiques et de diverses autres formes de ressources et de renseignements pertinents en matière d'éducation planétaire.

Les défis

Les coordonnatrices et coordonnateurs des sciences humaines ont mentionné des défis concernant la publication fragmentaire de guides de mise en application du nouveau programme de sciences humaines. Bien que le guide de l'enseignante et enseignant existe en 4^e année, l'effet domino prévu par le nouveau programme de sciences humaines est actuellement mis en péril par l'absence de guides de mise en application pour les 5^e et 6^e années. Une partie de l'élan associé aux activités de préparation du programme à l'échelle du district scolaire semble avoir disparu.

L'éducation planétaire à l'échelle scolaire

Lorsque nous leur avons demandé de quelle manière ils définissaient l'éducation planétaire, les enseignantes et enseignants ainsi que les directeurs des deux écoles que nous avons visitées au Manitoba ont été plutôt vagues et semblaient mal à l'aise devant cette question. Leurs réponses ont toutefois reflété les questions de diversité et de réalités humaines communes. Dans l'ensemble, les participantes et participants ont parlé des « besoins fondamentaux » des populations du monde. Ils percevaient souvent l'éducation planétaire comme devant sensibiliser les élèves au fait que les besoins des « autres » ne sont souvent pas comblés et combien les élèves du Canada sont chanceux de vivre au Canada. L'un des directeurs avec qui nous sommes entretenus percevait l'éducation planétaire comme le fait « d'amener les élèves à comprendre que le monde est plus étendu que l'endroit où ils vivent et qu'il existe beaucoup d'autres personnes dans le monde » (école du Manitoba 2a).

Lors des entrevues, aucune mention n'a été faite des directives du programme du ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse concernant l'éducation planétaire, ce qui donne à penser que ces directives ne sont pas encore arrivées à l'échelle scolaire.

Les entrevues avec les enseignantes et enseignants ainsi que les directeurs laissent entendre que la mise en application de l'éducation planétaire dans ces deux écoles est fragmentée et officieuse. Cette conclusion a été critiquée par un participant, qui a déclaré :

Je crois qu'il faut une approche plus globale. Oui, l'éducation planétaire est enseignée en classe,

mais elle doit être considérée comme une priorité dans l'ensemble de l'école; elle doit être considérée comme une matière valorisée par tous et pas seulement par l'enseignant titulaire... (école du Manitoba 1c)

La perte de temps a été considérée comme une contrainte majeure quant à la capacité des individus d'adopter de telles approches dans l'ensemble de l'école. Les participantes et participants ont mentionné un autre défi majeur concernant le manque de connaissances et de compétences du personnel enseignant en matière d'éducation planétaire et de stratégies pédagogiques. Plusieurs enseignantes et enseignants ont exprimé leur inquiétude, à savoir que les réformes de l'éducation fondées sur les normes ont laissé une empreinte durable et continuent de saper la créativité des enseignantes et enseignants et l'innovation dans les matières étudiées, les pédagogies explorées et les techniques d'évaluation utilisées.

Plusieurs participantes et participants ont néanmoins mis de l'avant la façon dont les élèves ont pris l'initiative et mené des campagnes de collecte de fonds au sein des écoles.

Je veux dire par là que les élèves deviennent aptes à prendre en charge leur apprentissage. Lorsqu'ils ont des questions et se renseignent, vous respectez cela et articulez votre enseignement autour de ces questions (école du Manitoba 2a).

Les enseignantes et enseignants ont rapidement mis l'accent sur l'appui et l'encouragement qu'ils ont prodigués aux programmes dirigés par les élèves. Les participantes et participants ont également souligné à quel point les élèves sont avides d'en apprendre plus sur les autres, et que les enfants sont généralement très curieux à propos des événements et de la vie des populations du monde entier. L'idée selon laquelle les enfants ne peuvent saisir ce que nous considérons comme des enjeux mondiaux complexes a été soulevée par les participantes et participants, qui ont souligné que, en particulier en 4^e et en 5^e année, les élèves deviennent souvent plus engagés et même passionnés des sujets de l'éducation planétaire, en particulier des questions de justice sociale.

Dans les deux écoles, les enseignantes et enseignants ont souligné que les mathématiques et le français langue première avaient la priorité sur les sciences humaines, mais ils ont malgré tout admis que les sciences humaines étaient la matière la plus propice à l'intégration de leçons en rapport avec l'éducation planétaire. Certains enseignants et enseignantes ont souligné que le français langue première était une matière dans laquelle ils pouvaient et tentaient d'intégrer des sujets de discussion et des lectures associés aux problèmes de justice sociale.

Une préoccupation majeure exprimée par presque tout le personnel enseignant ainsi que les directeurs avec qui nous sommes entretenus concernait le retard dans le parachèvement et la publication des directives de mise en application du nouveau programme de sciences humaines. Cette approche fragmentaire a engendré des problèmes particuliers pour les enseignantes et enseignants de 6^e année, qui n'avaient pas reçu les nouvelles directives à temps pour le passage en classe supérieure des élèves qui avaient suivi le nouveau programme en 5^e année.

Dans l'ensemble, la réalité de l'éducation planétaire dans les écoles que nous avons visitées contrastait à plusieurs égards avec notre idéal-type et en plusieurs points avec les points importants du programme scolaire officiel. Peut-être à cause du retard de la mise en application du nouveau programme de sciences humaines, la plupart des enseignantes et enseignants n'ont pas fait mention du concept de « citoyenneté active et démocratique », ni de l'importance de la tolérance, de la diversité et de l'interdépendance. L'accent principal de leur engagement envers l'éducation planétaire semblait plutôt mis sur la collecte de fonds au profit des démunis.

Les appuis et les ressources à l'échelle scolaire

Les écoles que nous avons visitées étaient peu au courant des ressources ou des possibilités de perfectionnement professionnel dans le domaine de l'éducation planétaire. Plusieurs enseignantes et enseignants ainsi que les deux directeurs avec qui nous sommes entretenus ont néanmoins souligné

la formation sur place et le soutien dont ils avaient pu bénéficier grâce aux coordonnatrices et coordonnateurs des sciences humaines à l'échelle du district scolaire.

Les canaux officiels et officieux d'échange d'information au sein des écoles et entre les écoles, les districts scolaires et le ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse sont très peu connus. Un programme à l'échelle provinciale, « Les communautés professionnelles d'apprentissage », qui diffère des conférences en ligne à l'échelle du district scolaire dont nous avons parlé ci-dessus, permet aux enseignantes et enseignants de se réunir en ligne, d'échanger de l'information et d'apprendre grâce aux autres. Un participant a défini ces communautés virtuelles comme un moyen pour les enseignantes et enseignants d'améliorer leurs connaissances et compétences pédagogiques. Une communauté d'apprentissage en sciences humaines a été formée l'année dernière, bien que ce fait n'ait été souligné qu'une fois par l'un des directeurs.

Contrairement à ce que les participantes et participants à l'échelle provinciale croyaient être une utilisation plutôt étendue à l'échelle scolaire d'une variété de documents en rapport avec l'éducation planétaire, le personnel enseignant ainsi que les directeurs qui ont participé à notre étude n'ont mentionné qu'un petit ensemble de ressources, aucune d'entre elles ne semblant être utilisée « de manière régulière ». La majorité des participantes et participants ont reconnu les coordonnatrices et coordonnateurs des sciences humaines à l'échelle du district scolaire comme les principales sources d'information et d'orientation dans les efforts de mise en application du nouveau programme.

Parmi les quatre enseignantes et enseignants et les deux directeurs interrogés, deux ont admis ne pas avoir consulté de ressources en dehors du programme officiel; trois ont dit se servir de livres; et deux ont mentionné l'utilisation d'affiches, de cartes et d'Internet. Un participant a dit utiliser des « ensembles multimédias » empruntés à la médiathèque de la division. Ceci accentue l'idée selon laquelle, si les enseignantes et enseignants ne disposent pas d'assez de temps pour rechercher des ressources externes et des renseignements par l'intermédiaire du programme, des efforts devraient alors être faits pour accroître la cohérence et la pertinence des ressources appropriées afin de soutenir l'éducation planétaire à même le programme scolaire officiel.

Le directeur de l'une des écoles a fait référence à une « trousse de ressources » que le ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse envoie chaque semaine. Ce directeur a toutefois fait remarquer que se faire inonder d'une variété de « ressources », toutes matières confondues et sans aucune organisation ou explication préalable de ce à quoi peuvent servir ces ressources, ajoute un fardeau considérable sur les épaules du personnel enseignant et de la direction. Un moyen de résoudre ce problème serait de demander au personnel du district scolaire (et en particulier aux coordonnatrices et coordonnateurs des sciences humaines) de passer en revue ces documents et de proposer des idées quant à leur utilisation visant à rehausser l'éducation planétaire dans les écoles.

Un participant était sceptique concernant l'exactitude de certains renseignements pouvant être obtenus sur Internet, et il a même fait valoir le site Web de l'UNICEF à cet égard. Ce participant croyait qu'inclure de plus nombreuses références dans les sites offrant des renseignements en rapport avec l'éducation planétaire permettrait d'apaiser ces craintes. De telles préoccupations peuvent refléter la pléthore de « faits », de points de vue ou de rapports de recherche et d'analyse, parfois contradictoires ou pas facilement vérifiables, issus du gouvernement, d'organisations non gouvernementales, des médias, etc., auxquels sont confrontés les enseignantes et enseignants dès qu'ils plongent dans les eaux profondes des documents et des débats portant sur l'éducation planétaire et le développement international.

Les partenariats

Les enseignantes et enseignants de ces écoles ont participé à plusieurs collectes de fonds caritatives, certains élèves assumant des rôles clés dans le cadre de ces campagnes. Lorsque nous les avons interrogés sur la participation d'organismes extérieurs, les répondantes et répondants ont généralement nommé l'UNICEF et, en particulier, la campagne de collecte de fonds avec la « tirelire orange » à l'Halloween. Quelques enseignantes et enseignants interrogés ne connaissaient aucun organisme externe participant de

quelque manière que ce soit avec l'école, à plus forte raison axé principalement sur l'éducation planétaire. Les groupes externes doivent d'abord obtenir l'autorisation du district scolaire pour aborder les écoles et (ou) les enseignantes et enseignants, le district scolaire pouvant, à son entière discrétion, accepter ou refuser leurs programmes.

Tous les participants et participantes, sauf un, ont déclaré qu'il n'y avait aucune participation de parents au sein de l'école concernant l'éducation planétaire. Ils croient que les contraintes associées au travail expliquent le manque de participation parentale. Dans un cas, toutefois, un enseignant a parlé d'une famille récemment émigrée d'un pays de l'Afrique subsaharienne qui était venue dans la classe de leur enfant et avait fait une présentation sur son pays d'origine. Cet enseignant a souligné que les autres élèves avaient apprécié cet exposé et qu'ils « avaient été très intéressés de les rencontrer [les parents] » (école du Manitoba 1b). Le directeur de l'école intermédiaire (de la 6^e à la 8^e année) que nous avons visitée a déclaré qu'il y avait peu de participation de la part des parents, « car, à cet âge, les enfants ne veulent pas voir leurs parents autour d'eux » (école du Manitoba 2a).

Les conseils des enseignantes et enseignants aux partenaires externes

À l'échelle scolaire, les enseignantes et enseignants du Manitoba ont essentiellement souligné que les ressources et les programmes élaborés par des organismes externes devaient être liés au programme scolaire officiel et qu'ils devraient être « prêts à être utilisés » par les enseignantes et enseignants dès leur livraison à l'école. Il est extrêmement important aux yeux de tous les enseignants et enseignantes que ces documents soient adaptés à l'âge des élèves, et que l'âge ou le niveau y soit clairement indiqué.

Le matériel visuel, incluant les affiches, les livres illustrés et les vidéos adaptés à l'âge, a été jugé important, de même que la disponibilité de conférencières et conférenciers invités. Plusieurs enseignantes et enseignants ont souligné que les animatrices ou animateurs invités stimulent non seulement l'intérêt des enfants, mais qu'ils permettent aussi au personnel enseignant d'aborder des sujets pour lesquels ils se sentent moins compétents.

Résumé

Bien que le programme scolaire du Manitoba ne dispose d'aucune définition officielle de l'éducation planétaire, il reflète de manière significative l'idéal-type de cette éducation comme nous l'avons décrit au chapitre 2. Une importante lacune est toutefois apparue en matière d'aide provinciale pour la mise en application de l'éducation planétaire. Bien que des documents du programme officiel, des listes de ressources conçues par le ministère et des programmes de perfectionnement professionnel offerts sur demande aient été cités par les représentantes et représentants provinciaux comme étant les principales sources de soutien à l'échelle de l'école et du district scolaire, les éducatrices et éducateurs de l'école avec qui nous sommes entretenus considèrent qu'ils ne reçoivent que peu d'appui du provincial ou du district scolaire. Les mécanismes et les structures de soutien à l'échelle provinciale ou du district scolaire ont rarement été mentionnés comme apportant une aide directe à l'éducation planétaire. Les enseignantes et enseignants ont exprimé leur frustration quant aux retards accusés dans la publication de guides à l'intention des enseignantes et enseignants concernant la mise en application du nouveau programme de sciences humaines.

À l'échelle scolaire, nous avons obtenu de la part du personnel enseignant peu de témoignages qui encourage ou favorise le développement de la pensée critique chez les élèves par l'entremise d'activités associées à l'éducation planétaire. Aucune mention n'a été faite concernant le fait d'aborder des questions relatives au rôle du Canada dans le monde ou d'approfondir les questions d'injustice ou de durabilité écologique. De façon générale, les activités associées à l'éducation planétaire mentionnées par les spécialistes en éducation tournaient autour des collectes de fonds. Il est toutefois important de souligner que plusieurs participantes et participants ont insisté sur le besoin de développer chez les élèves le sens qu'ils peuvent malgré tout, à titre d'individus à l'autonomie limitée (puisque ils sont des enfants), « changer

le monde » et « aider les autres » par leurs actes et leur attitude. Comme l'a mentionné un enseignant :

Nous parlons beaucoup des « effets papillons » et des petites choses que nous pouvons faire en ce sens, de ce qu'ils peuvent faire pour créer cet effet papillon et comment celui-ci débute avec eux. Ou simplement maintenir la paix dans leur vie et au sein de leur propre communauté et s'en inspirer pour aller plus loin. (école du Manitoba 1b)

Les enseignantes et enseignants laissent entendre que, pour faire avancer l'éducation planétaire au Manitoba, il est nécessaire de mettre en œuvre des interventions plus ciblées qui tiennent compte des contraintes de temps et des connaissances des enseignantes et enseignants, et qui associent clairement les enjeux à des activités que ces derniers pourraient facilement mettre en pratique. Toutefois, selon nous, il y a nettement place à l'amélioration au Manitoba en matière de soutien à l'éducation planétaire grâce à :

- l'expansion des possibilités de perfectionnement professionnel et de réseaux de professionnels;
- l'encouragement de liens soutenus entre les différents paliers de décideurs en matière d'éducation, les ONG locales et les organismes de développement international qui participent à la promotion de l'éducation planétaire.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Ministère du Travail et de l'Immigration du Manitoba [s.d.]
- 2 Sauf indication contraire, les données présentées dans ce tableau proviennent du gouvernement du Manitoba. [s.d.] Province du Manitoba.
- 3 Statistique Canada (2006)
- 4 Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba. [s.d.] Programme scolaire de la maternelle au secondaire 4 au Manitoba.

Chapitre 5

Alberta

Parmi toutes les études de cas provinciales et territoriales effectuées dans le cadre de cette étude, l'Alberta se distingue comme étant la province présentant le plus fort leadership scolaire en matière d'éducation planétaire au niveau du ministère. Le récent développement d'un nouveau programme scolaire prêtant une attention considérable à l'éducation planétaire au primaire, en particulier en 3^e année, est assorti d'un engagement substantiel de production de ressources provinciales pour la mise en application du programme.

L'Alberta met également en évidence plusieurs des restrictions en matière d'éducation planétaire présentes dans d'autres territoires. Le programme provincial est toujours fortement axé sur la citoyenneté nationale et relie rarement les enjeux locaux aux enjeux mondiaux. Le défi de sa mise en application reviendra aux écoles, où les programmes précédents ont instillé une attention sur la citoyenneté responsable (par opposition à citoyenneté active) et une aversion à aborder les questions litigieuses. À l'échelle scolaire, les enseignantes et enseignants considèrent toujours que le programme scolaire officiel accorde peu de priorité aux questions d'éducation planétaire. Une grande part de ce que les intervenantes et intervenants à l'échelle scolaire décrivent comme étant l'éducation planétaire étant axée sur des activités extrascolaires intermittentes centrées sur la collecte de fonds caritative. Les possibilités d'apprentissage à l'échelle scolaire et de collaboration entre le personnel enseignant, les écoles et les districts scolaires restent limitées. L'interaction avec les intervenantes et intervenants non gouvernementaux demeure restreinte et non structurée. La province n'a peut-être pas fait tout ce qu'elle pouvait pour encourager la participation d'intervenantes et intervenants externes quant à la mise en application d'éléments d'éducation planétaire dans le programme scolaire.

Le défi, en Alberta, consistera à trouver des moyens de réunir tous les joueurs autour de la table : personnel enseignant, districts scolaires, formateurs en sciences humaines, organisations non gouvernementales locales (ONG) et groupes de développement international, pendant la phase de mise en application du nouveau programme scolaire de la province.

Contexte

L'Alberta connaît actuellement une période de prospérité, ce qui a donné lieu à la création de nouvelles subventions destinées à l'éducation et à un optimisme dans la province quant à l'avenir. La province continue d'attirer des immigrantes et immigrants de partout au Canada ainsi que dans le monde, et elle présente une grande diversité démographique. Le climat politique y est stable, le parti conservateur de l'Alberta étant au pouvoir depuis 1971. Le tableau 5.1 présente les principales données démographiques permettant d'établir le contexte politique et socio-économique de l'éducation planétaire de la province.

TABLEAU 5.1
DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES : ALBERTA¹

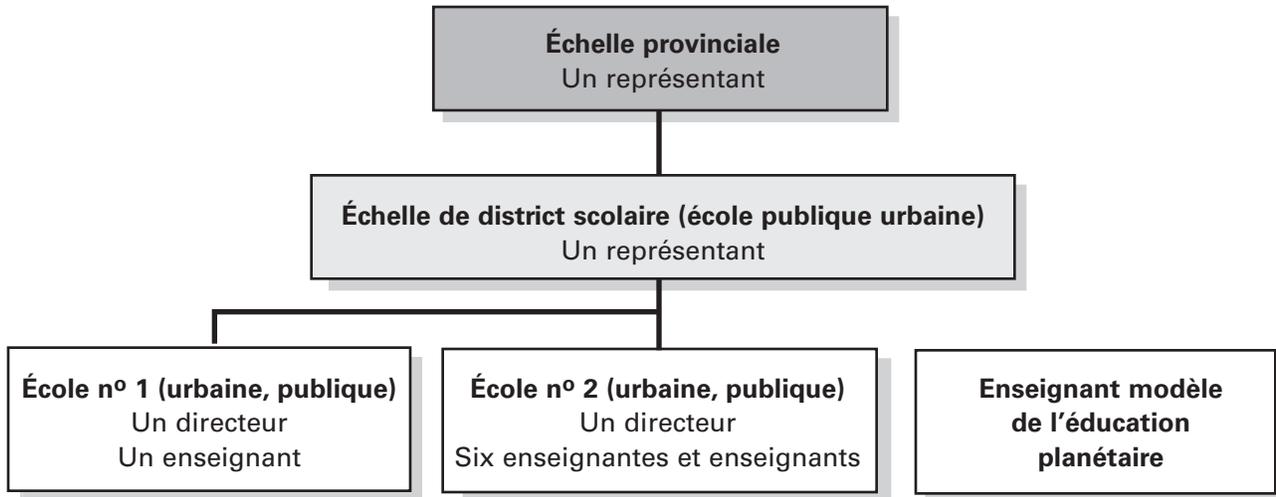
Population	3 256 800 (2005)
Principaux groupes ethniques	Allemands, Chinois, Ukrainiens, peuples autochtones, Néerlandais, ressortissants des Indes orientales, Français, Polonais
PIB	215 858 millions (\$ CAN) ²
Principaux secteurs économiques	L'énergie, l'agriculture et le tourisme
Principaux partis politiques provinciaux	Parti progressiste-conservateur de l'Alberta (PC); Parti libéral de l'Alberta
Premier ministre	L'honorable Ralph Klein (PC)

Au début des années 1990, l'Alberta a entrepris un processus de réforme de son système d'éducation. La mise en application de compressions budgétaires importantes, la centralisation des budgets alloués à l'éducation et un nouvel accent sur le choix et l'engagement du secteur privé ont soulevé une vive opposition au sein des associations provinciales d'enseignantes et enseignants. Au cours des années suivantes, la centralisation du processus décisionnel en matière d'éducation s'est poursuivie grâce à l'intégration de nouvelles mesures de rendement et de responsabilité, incluant les évaluations à l'échelle provinciale. Les districts scolaires et les syndicats des enseignantes et enseignants continuent de soulever des questions concernant le bien-fondé de l'actuel renouvellement en matière d'éducation dans la province (Taylor et coll., 2005). Le classement de l'Alberta dans les évaluations internationales des élèves, tel le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), donne néanmoins à penser que la province a un système scolaire parmi les plus efficaces au Canada.

Les conseils scolaires de l'Alberta comprennent un réseau d'écoles publiques, séparées (groupes confessionnels catholiques ou protestants), francophones, à charte et privées. Au moment où cette étude a été menée, il y avait 62 autorités [conseils régionaux] publiques, séparées et francophones (Alberta Education, 2006e). Outre l'éducation en français, le système albertain permet aux écoles et aux districts scolaires individuels d'intégrer les langues de leur choix au programme scolaire, dont la langue des Pieds-Noirs, le chinois, l'ukrainien et le punjabi, entre autres. Cette situation s'inscrit parmi les efforts généraux du gouvernement de l'Alberta visant à offrir un choix d'écoles aux parents et aux élèves, une politique qui a également permis d'étendre le financement public à 173 écoles privées et à 18 écoles à charte³. En 2003-2004, la province comptait 33 592 enseignantes et enseignants et un total de 592 731 élèves inscrits. Les élèves du primaire fréquentaient au total 1 468 écoles dans l'ensemble de la province (Alberta Education, 2006a).

Pour comprendre la réussite de l'éducation planétaire dans le contexte albertain, nous avons compilé des documents relatifs au programme à l'échelle de la province (Alberta Education, 1990; Alberta Education/ Alberta Learning, 2003; Alberta Education, 2005c, 2006c, 2006d) et les avons analysés conformément aux modèles présentés dans l'annexe A. Nous nous sommes entretenus avec un représentant provincial, un représentant du district scolaire, et avec le personnel de deux écoles publiques urbaines, comme l'indique la figure 5.1. Nous avons également interrogé un enseignant modèle de l'éducation planétaire.

FIGURE 5.1
STRUCTURE TYPE DES ENTRETIENS DANS L'ÉTUDE DE CAS DE L'ALBERTA



L'éducation planétaire à l'échelle provinciale

L'éducation planétaire dans le programme scolaire de l'Alberta

Le gouvernement de l'Alberta a récemment réorganisé l'Alberta Learning (le ministère provincial de l'Éducation) en deux ministères distincts : Advanced Education et Alberta Education⁴. En 1999, le gouvernement a entrepris de concevoir de nouveaux programmes scolaires de la province au primaire, incluant un nouveau programme en sciences humaines lequel prête le plus d'attention à l'éducation planétaire. D'autres matières présentent aussi quelques résultats d'apprentissage axés sur des thèmes d'éducation planétaire : la coopération, la coordination de points de vue multiples, la résolution de conflits ainsi que la tolérance et le respect des autres sont également présents, notamment dans les programmes d'anglais, de santé et préparation pour la vie, de théâtre, de musique, et de technologies de l'information et de la communication. Les documents scolaires produits après l'année 2000 ont tendance à mettre un accent plus important sur l'enseignement de ces attitudes et dispositions.

Le nouveau programme de sciences humaines de l'Alberta a été intégré dans les classes de la maternelle à la 3^e année du primaire en 2005; il a été intégré aux classes de 4^e et 7^e années en 2006, aux classes de 5^e, 8^e et 10^e années en 2007, et le sera aux classes de 6^e et 9^e années en 2008⁵. Il remplace un programme de sciences humaines allant de la maternelle à la 9^e année, lequel avait été élaboré au début des années 1980 et dont la dernière révision remontait à 1990. Chaque année scolaire du nouveau programme comporte plusieurs résultats d'apprentissage en matière « d'action sociale », lesquels tentent de donner vie à la notion de citoyenneté active.

Le nouveau programme a connu un changement marqué comparativement au précédent : la citoyenneté mondiale est maintenant intégrée comme thème majeur en classe de 3^e année en Alberta. Ce changement découle d'une recherche qui a démontré que les jeunes enfants pouvaient comprendre les enjeux mondiaux et devaient y faire face au-delà de la cour d'école.

À Alberta Education, le ministère provincial responsable de l'éducation de base, nous avons rencontré un membre du personnel qui avait activement participé aux consultations, à la rédaction, à la mise à l'essai et à la mise en œuvre du nouveau programme de sciences humaines (2005); il était extrêmement optimiste quant à son avenir. Ce représentant d'Alberta Education a laissé entendre que le ministère considérait l'éducation planétaire comme une partie importante et intégrale du nouveau programme de sciences

humaines; celle-ci est « au centre du nouveau programme scolaire » (Alberta, échelle provinciale, 1). À l'échelle provinciale, l'éducation planétaire a été définie comme développant « une conscientisation accrue que les gens peuvent avoir un impact à l'échelle mondiale » (Alberta, échelle provinciale, 1). Un accent important est mis sur le concept de citoyenneté active plutôt que sur celui de citoyenneté « responsable » que présentait l'ancien programme.

Malgré les progrès positifs réalisés dans le développement et la préparation de la mise en application du nouveau programme scolaire, il est important de souligner qu'il n'existe aucun mécanisme à l'échelle provinciale permettant d'évaluer de manière systématique sa mise en œuvre dans les écoles. Au moment où nous avons mené notre étude, Alberta Learning adoptait le nouveau programme, tandis que les participantes et participants à l'échelle de l'école et du district scolaire utilisaient toujours l'ancien programme, tout en suivant une formation relative au nouveau programme. Par conséquent, il est encore difficile d'évaluer dans quelle mesure les idéaux de l'éducation planétaire intégrés au nouveau programme seront mis en application avec succès dans les salles de classe.

Où se situe le programme scolaire de l'Alberta par rapport à l'idéal-type de l'éducation planétaire?

Le nouveau programme de sciences humaines a ouvert la voie à une nouvelle intégration des idéaux de l'éducation planétaire au nouveau programme scolaire. L'ancien programme de sciences humaines (1990), présenté de la maternelle à la 9^e année, ne faisait que des références limitées aux éléments de l'éducation planétaire, insistant avant tout sur la « citoyenneté responsable ». « Les concepts de citoyenneté et d'identité sont au centre » du nouveau programme (2005c, p.1), qui les favorise dès les toutes premières années scolaires; un accent plus important est mis sur la citoyenneté mondiale en 3^e année. Les autres principaux concepts comprennent les perspectives multiples, la diversité et le respect des différences, le pluralisme, et un sens d'appartenance et d'acceptation. Le rôle des sciences humaines dans le programme du primaire consiste à développer chez les élèves, les attitudes, les connaissances et les compétences nécessaires pour « devenir des citoyens actifs et responsables, engagés dans le processus démocratique et conscients de leur capacité de pouvoir changer les choses dans leur communauté, la société et le monde » (2005c, p. 1).

La notion de citoyenneté présentée dans le nouveau programme souligne l'importance de la pensée critique et de la citoyenneté active. La responsabilité et l'organisme individuel, de même que la participation au processus démocratique, sont des volets très présents dans le programme scolaire. Plutôt que d'enseigner des faits à propos d'événements et de lieux, le nouveau programme albertain adopte une approche axée sur les enjeux, où les élèves répondent à des questions sujettes à controverse qui favorisent la pensée critique. À la différence du programme des années 1990 qui mettait l'importance sur le contenu, le nouveau programme met l'accent sur les compétences, ce qui suppose une approche implicite axée sur l'élève. Les enseignantes et enseignants ne disposent d'aucune réponse clé intrinsèque, car l'accent est mis sur l'exploration par l'élève.

L'ensemble du programme scolaire encourage fortement les « perspectives multiples », qui permettent aux élèves « de présenter leurs propres point de vue, culture et expériences dans le cours de sciences humaines » (2005c, p. 5). Outre cette approche, les enseignantes et enseignants sont encouragés à aborder des sujets controversés, ce qui peut toutefois être difficile à instaurer au niveau scolaire, étant donné le souci d'éviter la controverse dans le programme précédent. Lors de nos entretiens, par exemple, une enseignante a mentionné avoir été gentiment avertie, dans le cadre de l'ancien programme, qu'il était « risqué » d'aborder le sujet de la guerre du Golfe dans sa classe.

Le nouveau programme présente un désaccord entre la promotion de la citoyenneté mondiale et celle d'un sentiment clair d'identité, bien que le participant provincial ait considéré que la citoyenneté mondiale y était présente. L'identité prônée par le programme, bien que multiculturelle, est avant tout nationale ou provinciale; le programme ne va pas jusqu'à promouvoir une identité mondiale post-nationale ou cosmopolite, comme c'est le cas dans l'idéal-type. Dans les domaines où un point de vue international

pourrait être cité, lors d'une discussion sur les droits de la personne, sur l'environnement ou sur les zones de nature protégées et les parcs naturels, notamment, les exemples donnés sont exclusivement albertains ou canadiens. En fait, contrairement aux programmes des autres provinces sur les droits de la personne, le nouveau programme ne fait aucune mention des Nations Unies jusqu'à la 9^e année, sauf une fois en 5^e année lors de l'étude du rôle du Canada dans le maintien de la paix.

À la différence de l'idéal-type décrit au chapitre 2 en matière d'éducation planétaire, le nouveau programme scolaire demeure avant tout anthropocentrique. L'environnement y est souvent traité en termes « d'utilisation concurrente des sols » (les parcs naturels par opposition à l'industrie, notamment). La durabilité y est abordée quant à la façon dont la terre assure la subsistance des communautés plutôt que de considérer comment les communautés assurent la subsistance de la terre.

Appuis et ressources propres au programme scolaire provincial

Alberta Education communique avec ses enseignantes et enseignants et les soutient avant tout grâce à la création du programme scolaire officiel, que le représentant du ministère avec qui nous sommes entretenus considère comme étant la clé pour garantir l'existence de l'éducation planétaire dans les écoles. Au moment où nous avons mené notre étude, le matériel pédagogique du nouveau programme scolaire était encore en cours d'élaboration collective, et le participant a souligné qu'il existait des possibilités pour les groupes de collaborer, avec le ministère et les éditeurs, à la création de ces ressources.

Le représentant provincial a souligné la nature participative de la conception du nouveau programme de sciences humaines. En 2002, il y a eu plus d'une douzaine de forums de consultation joignant 500 personnes, 642 réponses et soumissions en ligne d'intervenants intéressés⁶. Divers organismes ont répondu par écrit et plusieurs ont participé de manière active à la création du programme scolaire. Le Centre John Humphrey, par exemple, a contribué aux sections relatives à la Charte canadienne des droits et libertés. Des consultations autochtones et francophones ont été délibérément et fréquemment demandées.

Le nouveau programme nécessite « un changement de mentalité chez les enseignantes et enseignants », ce qui suppose un important perfectionnement professionnel. Avec de nouveaux fonds provinciaux, la mise en application est prévue par l'entremise de consortiums de perfectionnement professionnel qui existent dans la province, une enseignante ou un enseignant principal étant chargé de coordonner les activités dans chacune des six zones afin d'assurer une coordination constante. Le perfectionnement professionnel est généralement la juridiction de l'Alberta Teachers' Association (Association des enseignants de l'Alberta, ATA), laquelle organise des ateliers dans les écoles et des congrès annuels obligatoires d'une durée de deux jours à l'échelle régionale. Lors de ces congrès, de nombreux sujets sont liés à l'éducation planétaire.

Selon notre informateur provincial, Alberta Education ne relie pas directement les districts scolaires les uns aux autres, et il n'existe aucun réseau pour faciliter cette connexion. Le ministère facilite cependant indirectement la communication avec les enseignantes et enseignants et entre ces derniers. Son bulletin trimestriel, *Connection*, renseigne sur les changements à l'échelle ministérielle et procure une tribune permettant de mettre de l'avant un projet scolaire. La province a également financé les Ateliers d'été, pendant lesquels de 200 à 400 enseignantes et enseignants de toute la province se réunissent pendant quatre jours. Ils ont beaucoup parlé de cette rencontre et du programme estival 2005 de la maternelle à la 3^e année qui avait pour thème « A Culture of Peace ». Le financement de ces congrès est évalué chaque année, mais l'espoir demeure qu'ils soient institutionnalisés.

Une ressource que n'a pas mentionné le participant provincial, mais dont les enseignantes et enseignants et le représentant du district scolaire ont largement parlé est le Carrefour pédagogique du ministère (Alberta Education, 2006b), qui soutient les enseignantes et enseignants quant à l'évaluation dans le cadre du nouveau programme axé sur les compétences, et leur procure un contenu supplémentaire. Bien qu'en évolution constante, l'actuel carrefour en ligne contient plusieurs documents relatifs à l'éducation planétaire correspondant à des résultats d'apprentissage pertinents pour chaque année scolaire, de même

que des vidéos-conférences, dont l'Atelier d'été 2004 présente des conférenciers tels que messieurs Roméo Dallaire et Stephen Lewis.

L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire

Dans le district scolaire visité dans le cadre de cette étude, nous avons pu nous entretenir avec l'ancien spécialiste du programme scolaire à l'échelle du district scolaire, responsable des sciences humaines et de la langue maternelle. Bien qu'aucune définition officielle de l'éducation planétaire ne soit employée par le district scolaire, le représentant que nous avons rencontré considérait celle-ci comme un concept à deux volets, à savoir connaître le monde et en enseigner une compréhension, incluant la tolérance, les différences d'opinion et la liberté de pensée.

L'éducation planétaire est présente à l'échelle du district scolaire surtout grâce à l'instauration du nouveau programme. En réalité, le représentant du district scolaire avec qui nous avons parlé percevait une nouvelle prise de conscience de l'importance d'enseigner les enjeux de l'éducation planétaire, principalement en raison de la préparation des écoles pour le nouveau programme scolaire. Ce représentant a toutefois aussi laissé entendre que les éléments du programme relatifs à l'éducation planétaire n'étaient pas reconnus à l'échelle du district scolaire comme faisant partie d'un mouvement beaucoup plus vaste en faveur de l'éducation planétaire et de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ce représentant a souligné :

Je n'avais jamais considéré l'éducation planétaire de cette manière, vous savez, comme une chose distincte. J'aurais aimé parler avec vous l'année dernière, lorsque je préparais la formation continue de nos enseignantes et enseignants relativement au nouveau programme de sciences humaines. (Alberta, district scolaire, 1)

Du point de vue du district scolaire, le plus grand défi lié au nouveau programme demeure son accent sur l'adoption d'une « approche plus intégrée ». Plutôt que « d'enseigner 900 faits établis » concernant un pays, les enseignantes et enseignants doivent considérer simultanément plusieurs pays, selon des perspectives multiples.

Appuis et ressources à l'échelle du district scolaire

Le représentant du district scolaire avec qui nous nous sommes entretenus a laissé entendre que la majeure partie du temps de travail avait été consacrée à la formation du personnel enseignant pour le nouveau programme, et que la province avait injecté de nombreuses ressources à cette fin. Le représentant a également souligné que le Carrefour pédagogique en ligne s'était avéré très utile.

Il a en outre déclaré que le soutien communautaire était important à l'échelle du district scolaire. Plusieurs groupes externes, tels que Enfants Entraide, le Central Alberta Refugee Effort et le Conseil des Canadiens, avaient travaillé avec les écoles et dans celles-ci ainsi que le district scolaire afin de promouvoir les idées liées à l'éducation planétaire. Bien que les tirelires de l'UNICEF aient été mentionnées, le représentant ne les a pas reliées aux activités d'apprentissage.

Selon notre informateur, la plupart des activités extrascolaires à caractère planétaire existent grâce aux intérêts personnels des enseignantes et enseignants. Bien que le programme scolaire officiel n'appuie pas les organismes caritatifs, plusieurs activités officielles à caractère planétaire parmi celles mentionnées étaient de nature caritative. À l'échelle du district scolaire, les élèves ont participé à des projets de collecte de fonds pour les victimes de l'ouragan Katrina et du tsunami dans l'océan Indien, et notre informateur a souligné que « les enfants ne demandent qu'à soutenir ce genre de causes » (Alberta, district scolaire, 1).

Le district scolaire lui-même reçoit de cinq à quinze courriels par mois de divers groupes offrant un soutien scolaire *ad hoc*. De telles offres sont généralement déclinées, car elles ne sont pas faites suffisamment tôt pour permettre aux écoles et au personnel enseignant de les intégrer à la planification scolaire, laquelle a

lieu une année à l'avance. Aucun système ne permet de transmettre ces propositions aux écoles individuelles, et une nette résistance existe quant à se charger d'un tel rôle.

Les défis

À l'échelle du district scolaire, le principal défi démontré demeure « le temps ». Les enseignantes et enseignants doivent enseigner le nouveau programme de manière à assurer un véritable apprentissage, mais ils manquent de temps pour présenter le programme requis. Les activités des ONG, comme les activités d'enrichissement, sont laissées de côté pour les mêmes raisons. Notre informateur a laissé entendre que ces activités devaient « cadrer avec ce que les écoles font déjà » pour être intégrées. Bien que les conférencières et conférenciers soient les bienvenus et qu'ils soient appréciés, les enseignantes et enseignants peuvent rarement faire un effort supplémentaire pour que l'activité ait lieu.

L'éducation planétaire à l'échelle scolaire

Les enseignantes et les enseignants ainsi que les directeurs des deux écoles que nous avons visitées en Alberta ont présenté différents points de vue sur l'éducation planétaire. Plusieurs l'ont étroitement associée à des « perspectives multiples », un thème répandu dans le nouveau programme scolaire. Plusieurs ont également mis l'accent sur le développement d'une compréhension de l'impact que peut avoir une personne sur le monde, sur l'interconnexion mondiale, et sur l'effet qu'ont nos actes sur les autres. Cette approche correspondait ainsi à l'accent que met le nouveau programme sur la citoyenneté active et l'interdépendance mondiale.

L'accent a également été mis sur l'apprentissage du mode de vie des différentes populations, assorti de la promotion de la tolérance et du respect de ces différences. Cet accent est fortement lié à celui que le nouveau programme met sur l'identité. Plusieurs enseignantes et enseignants ont toutefois souligné que l'éducation planétaire consistait à comprendre la manière dont vivent « les autres »; un participant considérait que cela concernait la résolution des problèmes que connaissent les autres pays. Les activités non officielles et extrascolaires semblaient être axées sur l'entraide par l'entremise de campagnes caritatives, mais moins sur la connexion des enjeux locaux aux problèmes mondiaux.

À la différence des programmes provinciaux, où l'éducation planétaire semble concentrée sur les sciences humaines, plusieurs participantes et participants ont mentionné que celle-ci était intégrée à de nombreuses matières, telles que les arts, la musique, la langue maternelle, les mathématiques et l'éducation spécialisée. Bien que l'éducation planétaire ait été intégrée aux sciences dans une école, les sciences étaient nettement absentes dans l'autre établissement, bien que l'un des répondants ait été le coordonnateur de cette matière.

Un participant a déclaré que le programme scolaire provincial n'établissait pas de lien avec les groupes minoritaires ou marginalisés au Canada. Selon ce participant, des facteurs socio-économiques et démographiques structurent la manière dont l'éducation planétaire est enseignée, en particulier là où les élèves « vivent dans des conditions similaires à celles que nous étudions concernant le Sud » (école de l'Alberta, 1a). D'un autre côté, les participantes et participants d'une école ont laissé entendre qu'une importante population d'élèves autochtones permettait d'intégrer des aspects de leur culture aux activités reliées à l'éducation planétaire et à d'autres aspects de la vie scolaire.

Appuis et ressources à l'échelle scolaire

Les deux écoles visitées avaient un enseignant principal en sciences humaines. Cependant, aucun d'eux, ni personne d'autre dans ces écoles, n'assumait de rôle de direction ou de motivation spécifique en rapport avec l'intégration de l'éducation planétaire.

Les enseignantes et enseignants ainsi que les directeurs restaient néanmoins très positifs quant au soutien accordé au nouveau programme de sciences humaines par la province et le district scolaire. Plusieurs

personnes ont mentionné que des fonds étaient accessibles pour l'achat de documents dans le cadre du nouveau programme (auquel l'éducation planétaire a été intégrée), de même que pour la formation continue à l'échelle du district scolaire.

Plusieurs enseignantes et enseignants ont dit avoir reçu une formation sur l'éducation planétaire lors d'ateliers de perfectionnement professionnel organisés au sein du district scolaire, lors de conférences, et lors du congrès annuel du district scolaire de l'Alberta Teachers' Association. Une conférence sur le leadership, présentée par Enfants Entraide et subventionnée par le district scolaire, a été mentionnée comme un fait saillant. Par contre, malgré le soutien en matière de perfectionnement professionnel relatif à l'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire, il existe plus de possibilités en ce sens pour les enseignantes et enseignants du secondaire que pour ceux du primaire. Les enseignantes et enseignants ont également souligné le manque de séances d'éducation spécialisée traitant de l'éducation planétaire.

Les défis

De nombreux participants et participantes ont affirmé que les principaux facteurs limitatifs de l'intégration de l'éducation planétaire au programme scolaire demeuraient les exigences multiples auxquelles doivent répondre le personnel enseignant ainsi que le manque de temps. Les enseignantes et enseignants considèrent le programme si chargé, qu'il est difficile d'y intégrer les nouvelles activités des ONG ou autres groupes. Outre le programme, les enseignantes et enseignants doivent répondre à d'autres exigences importantes. Un directeur a déclaré :

Je crois que l'éducation planétaire est essentielle, mais il est aussi primordial de répondre aux besoins des différents élèves, d'apprendre à lire aux enfants alors qu'ils n'y sont pas préparés, [etc.] ... Je pourrais continuer... et tout cela vient s'ajouter au déroulement régulier d'une journée de classe. Alors, lorsque vous dites à quel point l'éducation planétaire est importante... elle est indispensable, tout comme le sont ces 20 autres matières... Où pouvons-nous l'intégrer? (Alberta, école, 2a)

Les autres défis comprennent la recherche de ressources pédagogiques opportunes, pertinentes et d'un niveau de lecture approprié. Cet aspect est particulièrement problématique pour le personnel enseignant en éducation spécialisée. Plusieurs participantes et participants étaient sceptiques en ce qui concerne la présentation des enjeux mondiaux aux élèves du primaire : ils ont laissé entendre que, dans la mesure où l'éducation planétaire suppose des niveaux élevés de littératie, elle convient mieux à des enfants plus âgés.

Les partenariats et innovations

Bien que de nombreux projets non officiels d'éducation planétaire aient été mentionnés lors de nos entrevues, très peu semblent avoir été entrepris à l'échelle d'une école entière; la plupart paraissent être les initiatives uniques d'enseignantes et d'enseignants. Comme l'a souligné un participant, les activités ne faisaient pas partie du programme planifié à long terme de l'école; il s'agissait plutôt d'activités *ad hoc*, organisées lorsque l'occasion se présentait. Dans une école, le directeur recevait chaque semaine par courrier des paquets expédiés par divers groupes. Comme il s'inquiétait que les enseignantes et enseignants soient submergés de documents, leur utilisation est devenue facultative. Le directeur a laissé entendre qu'il ne s'agissait pas là de l'utilisation la plus efficace des ressources des expéditeurs.

Comme exemple de partenariat scolaire, les deux écoles visitées ont décrit leur participation à la collecte de fonds en faveur des victimes du tsunami dans l'océan Indien. Cette campagne a débuté sous la forme d'initiatives indépendantes menées par des enseignantes et enseignants, mais elle s'est étendue naturellement pour relier les écoles à la communauté, puis aux autres écoles du Canada. Il est significatif que le passage à l'échelle nationale ait eu lieu lorsque l'organisme Enfants Entraide tirait parti de ces initiatives indépendantes pour créer un forum en ligne où les écoles pouvaient communiquer entre elles et intégrer leurs activités locales à l'échelle mondiale. Cette campagne comprenait un site Web mis à jour quotidiennement par des jeunes. Sans concertation aucune, les répondantes et répondants des deux écoles

ont parlé abondamment d'une conférence sur le leadership offerte par Craig et Mark Kielburger de l'organisme Enfants Entraide.

Une école a souligné que le Central Alberta Refugee Effort (CARE) était toujours prêt à soutenir les écoles. CARE les soutient en apportant des renseignements et en partageant ses ressources avec le personnel enseignant; ses représentantes et représentants se déplacent dans les écoles pour y faire des présentations.

Plusieurs participantes et participants ont dit recevoir régulièrement des tirelires de l'UNICEF à l'école. Un directeur a décrit la Campagne Halloween UNICEF comme étant la seule activité régulière permettant aux élèves de s'impliquer dans la communauté. Bien qu'un enseignant ait mentionné la possibilité d'utiliser la Campagne Halloween UNICEF pour mieux intégrer les droits de la personne au programme scolaire et pour inviter des animatrices et animateurs, la plupart des autres participantes et participants n'ont fait mention d'aucune activité outre celle de recueillir des fonds dans la communauté à l'aide de la tirelire.

La meilleure pratique d'une école concernait un programme de leadership à l'échelle de l'établissement, dans le cadre duquel tous les élèves de 4^e et 5^e années agissaient comme membres actifs de leur école ou de leur communauté. Un participant a déclaré que certains élèves appréciaient la possibilité de leadership associée à la tirelire de l'UNICEF. Bien que cette activité présente un moment opportun d'intégrer l'éducation planétaire, la plupart des activités avaient tendance à être centrées dans ou près de l'école.

Un participant a été circonspect concernant le temps et l'engagement consacrés aux activités éducatives non officielles et extrascolaires. Comme il l'a souligné, « même une chose aussi simple qu'une collecte de pièces de monnaie exige des heures de travail pour le personnel enseignant. Les gens ne se rendent pas toujours compte du nombre d'heures supplémentaires qu'exigent ces activités » (Alberta, école 2b).

Héritage d'un réseau d'éducation planétaire

Au début des années 1990, un réseau provincial d'éducation planétaire a été créé; d'abord connu sous le nom de Alberta Global Education Project, puis sous celui d'un petit organisme appelé le Learning Network (réseau d'apprentissage). Financé par l'Agence canadienne de développement international (ACDI), le réseau était axé sur le perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants et comprenait un atelier d'été pour le personnel enseignant, des ateliers, une bibliothèque d'éducation planétaire, et un fonds d'aide à l'innovation à l'échelle de l'école ou du district scolaire. Un groupe très solide composé de quelque cent enseignantes et enseignants en éducation planétaire a ainsi vu le jour, lié par son engagement envers la transformation de l'éducation planétaire en insérant la justice sociale au programme. À cause des compressions budgétaires, le groupe a dû mettre fin à son travail en 2001, bien que plusieurs membres forment toujours un réseau non officiel.

Nous avons interrogé l'un des principaux enseignants de cet organisme, entre autres pour mieux comprendre les avantages associés à un réseau professionnel officiel d'enseignantes et d'enseignants en éducation planétaire. Nous avons ainsi appris que, bien que les questions d'éducation planétaire aient été absentes du programme des années 1990, ce réseau a pu favoriser des activités d'éducation planétaire dans de nombreuses écoles albertaines.

Selon cet informateur, des enseignantes et enseignants modèles représentaient la force motrice de l'éducation planétaire. Compte tenu de la « substance » de l'éducation planétaire, cette enseignante était souvent considérée comme la « sérieuse » de son école. Sa présence à un atelier d'été parrainé par le Learning Network et ses relations avec d'autres enseignantes et enseignants participant à l'éducation planétaire lui ont inculqué le sentiment d'appartenance nécessaire pour poursuivre son travail en ce sens. Comme elle l'a souligné :

Vous devez établir des relations avec des personnes aux valeurs similaires pour vous sentir soutenu, entouré, et pour ne pas vous sentir isolé. L'éducation planétaire est difficile; en fait, c'est une entreprise aléatoire. (Alberta, école 3)

Les autres enseignantes et enseignants interrogés ont fait référence à plusieurs des projets de la bibliothèque d'éducation planétaire du Learning Network. Ils ont laissé entendre qu'un tel réseau présentait une capacité unique d'agir en qualité d'organisme de perfectionnement professionnel et comme centre d'échanges de documents d'apprentissage sur les enjeux mondiaux.

Conseil des enseignantes et enseignants aux partenaires externes

Quel message clair avons-nous reçu des enseignantes et enseignants? Pour être en mesure de parler d'éducation planétaire de manière régulière et plus durable, il faut intégrer des ressources s'y rapportant, au programme scolaire officiel. Cette approche signifie travailler directement avec le ministère de l'Éducation ainsi que les éditeurs de ressources reliées au nouveau programme scolaire. Ces ressources pourraient revêtir la forme d'une seule idée principale, ou d'une ou deux feuilles de travail qui permettraient aux enseignantes et enseignants d'obtenir les résultats d'apprentissage. Nous avons entendu plusieurs suggestions concernant des façons d'intégrer les questions d'éducation planétaire à l'ensemble du programme scolaire. Des documents en rapport avec les pays francophones pourraient être employés, par exemple, dans les deux programmes d'immersion française, alors que la conception de livres comportant des thèmes d'éducation planétaire serait un ajout intéressant au programme de langue maternelle.

Les participantes et participants ont formulé diverses suggestions concernant le programme non officiel, mais ils ont souligné que les ressources des ONG pourraient être mieux utilisées en faisant en sorte que leurs « trousseaux » arrivent bel et bien dans les classes, plutôt que d'être empilées sur les tablettes des bureaux des districts scolaires ou des bibliothèques. Les participantes et participants se sont accordés à dire que les animatrices et animateurs sont les bienvenus, en particulier s'ils proposent des activités pouvant être intégrées au programme scolaire. Les documents électroniques et multimédias (imprimés, vidéos, DVD, photos) sont encore plus appréciés, surtout lorsqu'ils peuvent être révisés et mis à jour. Les ressources devraient comprendre des niveaux de lecture multiples et appropriés (en particulier pour les classes d'éducation spécialisée).

La participation des ONG au perfectionnement professionnel a aussi été soulignée. Que ce soit pour les conférences ou l'animation d'ateliers, ces organismes pourraient intégrer de plus nombreuses occasions de formation en éducation planétaire aux consortiums de perfectionnement qui existent déjà, comme les groupes membres de l'Alberta Teachers' Association. Les ONG pourraient aussi participer, apporter leur aide ou parrainer des ateliers d'été, ou concevoir des programmes d'action sociale afin de répondre aux besoins des élèves concernant les enjeux actuels, avec comme objectif à long terme de faire participer les élèves à titre de citoyens du monde.

Résumé

À bien des égards, le nouveau programme scolaire de l'Alberta correspond étroitement à l'idéal-type de l'éducation planétaire, en particulier par son accent mis sur l'interdépendance mondiale, la tolérance, la diversité, la pensée critique et la citoyenneté active. En revanche, il existe encore des applications avec lesquelles le programme pourrait être plus étroitement aligné, en particulier concernant la promotion de la citoyenneté mondiale et post-nationale. La reconnaissance de l'injustice sociale et économique ainsi que l'attention portée aux points de vue contradictoires demeurent limitées dans le programme. Celui-ci est anthropocentrique : il manque aussi le point de vue global « du monde comme un système unique », incluant la prise de conscience écologique.

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta a accompli un excellent travail d'intégration de certains aspects de l'éducation planétaire au programme scolaire officiel, et il était évident, lors de nos entrevues que les enseignantes et enseignants connaissaient le nouveau programme, et ce, tant à l'échelle du district scolaire qu'à celle de l'école. La vision de l'éducation planétaire présente à l'échelle provinciale est clairement instillée au niveau du district scolaire et des écoles. Bien que le processus reste positif, les éléments de l'éducation planétaire sur lesquels le programme scolaire officiel n'est pas axé, soit l'environnement ou la citoyenneté post-nationale, ne sont pas abordés à l'échelle scolaire.

Les participantes et participants à tous les paliers de la présente étude croient que la mise en application de l'éducation planétaire dépend du choix et de la volonté de chaque enseignante et enseignant intervenant en la matière. Il a rarement été fait mention de la prise en charge des questions d'éducation planétaire par l'entremise d'activités adressées à l'ensemble de l'école comme celle documentée dans l'étude britannique menée par Davies et ses collègues. Par contre, presque tous les participants et participantes ont cité plusieurs exemples de projets non officiels, animés dans une école par un enseignant. Un enseignant d'éducation planétaire a laissé entendre que cette approche « individuelle » était difficile à créer et à maintenir sans faire appel à un groupe de personnes aux vues similaires. Bien que plusieurs des projets non officiels aient affiché un vague objectif d'apprentissage et que tous aient été fixés dans de bonnes intentions, les projets mentionnés lors de nos entrevues étaient avant tout axés sur la collecte de fonds, instillant ainsi une notion de « charité » chez les élèves qui ne correspond pas à l'idéal-type de l'éducation planétaire.

Bien que le personnel enseignant et les représentantes et représentants du district scolaire connaissent les composantes de l'éducation planétaire du nouveau programme scolaire, il est trop tôt pour savoir comment celle-ci sera effectivement traitée dans les salles de classe de l'Alberta, puisque la mise en œuvre du programme en 4^e année n'a eu lieu qu'en 2006. Les participantes et participants ont souligné la nécessité d'un changement de mentalité. Pour que les idéaux de l'éducation planétaire et de l'éducation à la citoyenneté mondiale puissent être atteints, ce changement de mentalité doit toutefois aussi aller au delà du programme officiel afin d'établir une collaboration pour les activités officielles et extrascolaires dans les écoles primaires de l'Alberta.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Sauf indication contraire, les données présentées dans ce tableau proviennent du gouvernement de l'Alberta [s.d.]. Government at a glance.
- 2 Statistique Canada (2006).
- 3 Les écoles à charte sont des écoles publiques autonomes sans but lucratif dirigées en vertu d'une charte et non sous l'égide d'une commission scolaire élu localement (Éducation de l'Alberta, 2005b).
- 4 De 1999 à 2005, les deux ministères n'en formaient qu'un seul connu sous le nom de Learning Alberta. Avant 1999, ces deux ministères étaient distincts.
- 5 En 2005, le nouveau programme scolaire a été mis à l'essai dans des classes sélectionnées de la 4^e à la 6^e année. Une description du cycle de conception et de mise en application du programme scolaire de l'Alberta peut être obtenue au ministère de l'Éducation de l'Alberta (2005a).
- 6 Une description complète du processus de consultation et la liste des participantes et participants (p. 9 à 14, 37) peuvent être obtenues au ministère de l'Éducation de l'Alberta (2003).

Chapitre 6

Nouvelle-Écosse

La Nouvelle-Écosse a récemment révisé son programme de sciences humaines au primaire afin de favoriser de façon générale l'éducation planétaire. Cependant, comme dans les autres provinces, l'éducation planétaire est largement considérée en Nouvelle-Écosse comme dépendante de l'initiative de chaque enseignante et enseignant, et nous avons constaté que la province et les districts scolaires apportaient une aide limitée sous la forme de perfectionnement professionnel ou de formation continue. Les enseignantes et enseignants avec qui nous nous sommes entretenus à l'échelle scolaire semblaient tenter de mettre l'éducation planétaire en pratique, de manières très conformes à l'idéal-type que nous avons décrit au chapitre 2. De nombreux enseignants et enseignantes considéraient néanmoins que des partenariats mieux coordonnés et plus constants aux paliers administratifs et avec des groupes externes s'avéraient nécessaires.

L'une des caractéristiques intéressantes du système scolaire de la Nouvelle-Écosse est la division des relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne du ministère de l'Éducation. Cette division propose une innovation institutionnelle et aborde des thèmes en accord avec l'éducation planétaire, tels que le dialogue interculturel, les droits de la personne, la justice sociale, et des occasions de considérer divers points de vue. Elle tente également de coordonner une approche commune entre les paliers de la province, du district scolaire et de l'école. Cet effort de coordination présente un point de collaboration potentielle pour les futurs programmes d'éducation planétaire dans la province. Elle offre en outre d'intéressants aperçus des occasions et des défis auxquels font face les autres enseignantes et enseignants qui s'efforcent d'établir des mécanismes similaires à l'échelle de leur province pour coordonner et améliorer l'éducation planétaire dans les écoles du pays.

Contexte

La Nouvelle-Écosse a une population composée en majorité de blancs anglophones, de même que d'Acadiens, d'Autochtones et de nombreux immigrantes et immigrants vivant essentiellement à Halifax. La province compte également la plus ancienne population afro-canadienne du pays. Le tableau 6.1 présente les principales données démographiques permettant d'établir le contexte socio-économique et politique de l'éducation planétaire de la province.

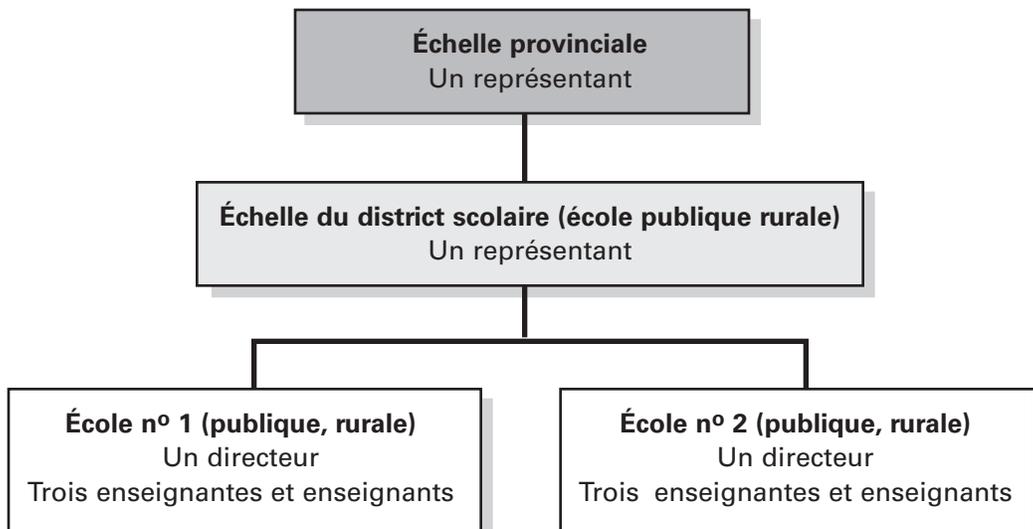
TABLEAU 6.1
DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES : NOUVELLE-ÉCOSSE¹

Population	937 889 (2005)
Principaux groupes ethniques	Autochtones, Acadiens, Afro-Canadiens
PIB	31 451 millions (\$ CAN) ²
Principaux secteurs économiques	Services, administration publique, industries manufacturières, secteur primaire
Principaux partis politiques provinciaux	Parti progressiste-conservateur (PC); Nouveau Parti démocratique (NPD); Parti libéral
Premier ministre	Rodney MacDonald (Parti progressiste-conservateur)

La Nouvelle-Écosse compte sept commissions scolaires régionales anglophones et une commission scolaire provinciale francophone. En 2002-2003, la province comptait 450 écoles (325 écoles primaires), où étaient inscrits 150 599 élèves (75 965 au primaire), et 9 592 enseignantes et enseignants³.

Nous avons effectué une entrevue au niveau provincial, où les politiques et les directives sont établies concernant le programme scolaire. Nous nous sommes également entretenus avec un représentant d'un district scolaire rural de la province. L'étude a été menée dans deux écoles primaires rurales, comme l'indique la figure 6.1 ci-dessous. Les programmes éducatifs provinciaux ont été analysés conformément aux modèles présentés dans l'annexe A.

FIGURE 6.1
STRUCTURE TYPE DES ENTRETIENS DANS L'ÉTUDE DE CAS DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE



L'éducation planétaire à l'échelle provinciale

La Nouvelle-Écosse partage un programme scolaire primaire de base avec les autres provinces qui forment le Canada atlantique, à savoir l'Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador, et le Nouveau-Brunswick (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2003b). Toutes les années du primaire abordent des thèmes de l'éducation planétaire, mais nous les retrouvons plus particulièrement dans le programme de sciences humaines récemment révisé, que nous analyserons plus en détail dans les pages qui suivent. Au moment où nous avons effectué notre étude, le nouveau programme de sciences humaines avait été intégré en 1^{re}, 2^e et 7^e années. Il sera mis à l'essai et peu à peu intégré aux programmes des 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années au cours des trois prochaines années (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2003c, 2004a, 2004b, 2004c).

Nous avons interrogé un représentant du ministère provincial de l'Éducation responsable du programme de sciences humaines. Lorsque nous lui avons demandé si le ministère définissait l'éducation planétaire et quelle était sa définition, ce représentant a indiqué qu'il devait effectuer certaines recherches, mais qu'il doutait qu'une telle définition existe. Nous avons alors eu droit à une description plutôt vague de l'éducation planétaire : « Les élèves doivent connaître leur propre pays, mais ils doivent aussi se situer dans le monde » (Nouvelle-Écosse, échelle provinciale, 1). Le représentant du ministère percevait l'éducation planétaire à la fois comme un moyen d'équiper les élèves pour qu'ils puissent participer aux marchés mondiaux et comme un moyen de les préparer à assumer leur rôle de citoyens dans un système mondial interdépendant, mais culturellement diversifié.

Parmi les principales innovations du nouveau programme, mentionnons son éloignement de la philosophie « Horizons en expansion » traitant (en ordre ascendant) de l'enfant, de la famille, du voisinage, de la région, de la province, du pays et du monde. Dans le nouveau programme scolaire, les questions de citoyenneté au plan personnel, local, national et mondial sont abordées à chaque année scolaire. Selon le représentant du ministère, « Partout, nous essayons d'exposer les enfants aux enjeux nationaux et mondiaux » (Nouvelle-Écosse, échelle provinciale, 1).

Toutefois, plutôt que de mettre l'accent sur les occasions que présente le programme en matière d'éducation planétaire, notre informateur a souligné l'engagement du ministère envers l'éducation planétaire; il a mentionné le cours de géographie planétaire et d'histoire planétaire, obligatoire au secondaire, ainsi que la création du nouveau cours de sciences humaines en 6^e année, qui s'intitulera : « Culture Quest: Exploring the World's Cultures » (En quête de culture : à la découverte des cultures du monde). Le ministère considère la 6^e, la 9^e et la 12^e années comme des « étapes clés » du programme provincial et ce sont au cours de ces années que les thèmes de l'éducation planétaire sont abordés de manière plus ciblée. Le représentant avec qui nous nous sommes entretenus a laissé entendre que l'objectif consistait à « faire en sorte que les élèves obtiennent un aperçu mondial au moins une fois avant de terminer le primaire et le secondaire » (Nouvelle-Écosse, échelle provinciale, 1).

À l'échelle provinciale, un membre du personnel est chargé de superviser la mise en pratique du programme de sciences humaines dans l'ensemble de la province. Dans le cadre de la mise en pratique du nouveau programme (incluant la prochaine mise en application du programme de 6^e année), le ministère prévoit une « cérémonie d'inauguration », la formation des enseignantes et enseignants en fonction, la production de ressources supplémentaires et d'autres possibilités de perfectionnement professionnel. Notre informateur n'a cependant aucunement fait mention de possibilités de perfectionnement professionnel en rapport direct avec l'éducation planétaire. Des documents produits par des ONG et autres partenaires extérieurs sont distribués à l'échelle du district scolaire, conformément aux directives des conseils scolaires du district.

Au ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, la division des relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne, citée plus haut, constitue l'une des principales aides publiques des activités associées à l'éducation planétaire. Conformément à la politique ministérielle, cette division est officiellement responsable de définir et de mettre en application les politiques, les

programmes et les activités concernant les relations interraciales ainsi que la reconnaissance des différences culturelles. Dans son acception la plus large, l'expression « relations interraciales » comprend l'éducation antiraciste, la compréhension interculturelle, l'éducation multiculturelle et les droits de la personne. Les responsabilités de la division comprennent : contribuer et intervenir dans la conception de la programmation, des guides relatifs au programme scolaire, de documents d'appui et de ressources pédagogiques concernant les relations interraciales et la compréhension interculturelle.

Comme dans chacun des autres cas provinciaux, il n'existe aucun plan officiel en Nouvelle-Écosse qui ne permette d'évaluer le nouveau programme de sciences humaines. Les activités du ministère reliées à l'éducation planétaire sont polarisées vers l'établissement du programme et l'intégration de nouveaux cadres de programmes scolaires. Beaucoup d'énergie a été consacrée à l'intégration du programme de sciences humaines en 6^e, 9^e et 12^e années. On a cependant accordé une attention bien moindre à l'amélioration des possibilités interdisciplinaires d'intégrer les thèmes et enjeux relatifs à l'éducation planétaire aux autres années scolaires, ainsi qu'aux autres matières. Ceci semble contraster avec le passé alors que, selon notre informateur, monsieur David Ferns, un représentant du ministère maintenant à la retraite, le ministère assurait une formation en éducation planétaire en milieu de travail, laquelle formation « a jeté les bases qui ont marqué toute une génération d'enseignantes et d'enseignants » (Nouvelle-Écosse, échelle provinciale, 1).

Le représentant du ministère avec qui nous avons discuté a souligné qu'il existait peu de possibilités soutenues quant au perfectionnement professionnel ni d'échange de renseignements en ligne subventionnés par le ministère et relatifs à l'éducation planétaire. Le perfectionnement professionnel financé par le ministère demeure axé sur l'intégration du nouveau programme. De plus, il n'a pas été fait mention de partenariats extérieurs ni de ressources en ligne concernant l'éducation planétaire. Comme dans plusieurs autres cas, notre représentant du ministère a déclaré que l'éducation planétaire, en particulier celle axée sur les questions de développement international, dépend largement de l'initiative des enseignantes et enseignants eux-mêmes. Seul le dernier cours de sciences humaines dispensé en 6^e année garantit que le personnel enseignant abordera des thèmes mondiaux dans leurs classes.

La situation du programme scolaire de la Nouvelle-Écosse par rapport à l'idéal-type de l'éducation planétaire

Bien que l'expression « citoyenneté mondiale » ne soit pas utilisée dans le nouveau programme scolaire du Canada atlantique, l'objectif de cette région visant à associer l'éducation à la citoyenneté aux thèmes de l'éducation planétaire est sensiblement conforme à l'idéal-type de l'éducation planétaire décrit au chapitre 2. En 1994, une série de consultations publiques a permis de choisir la citoyenneté comme l'un des divers thèmes essentiels du programme. La citoyenneté compte maintenant parmi les six apprentissages obligatoires à l'obtention du diplôme du nouveau programme, et l'on s'attend à ce que les diplômés « doivent pouvoir évaluer l'interdépendance des aspects social, culturel, économique et environnemental dans un contexte local et mondial, de démontrer une compréhension des systèmes politique, social et économique du Canada dans un contexte mondial, et de déterminer les principes et actions des sociétés justes, pluralistes et démocratiques » (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 1999).

Dans le programme scolaire du Canada atlantique, les sciences humaines sont considérées comme le domaine clé pour développer la citoyenneté, et la matière vise à procurer aux élèves les outils nécessaires pour comprendre « les interrelations entre la Terre, ses habitantes et habitants ainsi que ses systèmes ». Le nouveau programme de sciences humaines est conçu de manière à offrir « une optique multidisciplinaire par laquelle les élèves étudient les enjeux qui influent sur leur vie **selon des perspectives personnelles, scolaires, pluralistes et mondiales** » (ibid.). Les résultats spécifiés dans le programme de sciences humaines sont tous directement ou indirectement liés à des sujets, des compétences et des attitudes en rapport avec l'éducation planétaire; par conséquent, nous pouvons les considérer comme favorisant nettement l'éducation planétaire dans la région. Les résultats d'apprentissage sont spécifiés en fonction de trois niveaux de « taxonomie cognitive » allant de l'acquisition des connaissances de base à la réflexion critique et à l'application.

Bien que nous ayons pu trouver des exemples de cours correspondant à l'idéal-type de l'éducation planétaire dans le nouveau programme de sciences humaines de chaque année scolaire, le programme de 6^e année aborde de manière plus explicite les thèmes liés à l'éducation planétaire. Un accent important y est mis sur les cultures et politiques du monde ainsi que sur l'inégalité mondiale.

Des aspects de l'idéal-type de l'éducation planétaire - incluant l'accent sur l'interdépendance, les droits et responsabilités du citoyen, l'environnement, la pensée critique, la diversité ethnoculturelle et la justice sociale – restent présents dans le programme de base utilisé en Nouvelle-Écosse. Dans une certaine mesure, une perspective des « systèmes » du monde est prônée dans le programme, quoique cette orientation soit peut-être favorisée moins explicitement que dans le cas, par exemple, du Manitoba.

Le programme scolaire comporte aussi des éléments d'action associés à l'éducation planétaire. Ceux-ci comprennent généralement l'application des connaissances ou de la recherche et de la pensée critique à divers sujets et exercices. L'accent sur la pensée critique semble toutefois manquer d'appui dans le programme. Dans un cours, par exemple, les élèves sont amenés à comprendre comment des cultures du monde entier ont contribué au développement de la culture canadienne, mais ce cours n'aborde pas, notamment, les raisons qui ont avant tout incité des personnes du monde entier à émigrer. De même, bien que la mosaïque multiculturelle et multiraciale du Canada soit mentionnée, il n'est fait aucune mention de conflits culturels, passés ou présents.

Comme dans plusieurs de nos autres études de cas, il existe une certaine dissension dans le programme de la Nouvelle-Écosse entre l'attention portée aux questions relatives aux droits de la personne et à la justice sociale ainsi que les fréquentes références à la compétitivité dans l'économie mondiale et le renouveau économique. En outre, bien que le programme approuve officiellement l'idée de lier l'histoire et les actuels contextes politiques aux plans de transformation future, une grande partie du programme demeure axée sur le passé et offre peu d'occasions aux élèves de réfléchir de manière critique à leur capacité de contribuer au changement productif de l'avenir.

L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire

En Nouvelle-Écosse, nous avons mené notre étude dans une commission scolaire rurale. L'énoncé de la mission de la commission scolaire que nous avons visitée indiquait que les écoles du secteur reflétaient « la nature et la culture de notre région ». Il était particulièrement axé sur l'amélioration des relations interraciales, la compréhension interculturelle et le respect des droits de la personne. La commission ayant des liens étroits avec la division des relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne, nous avons ainsi pu étudier ce mécanisme à la fois comme un modèle pour l'éducation planétaire et un partisan potentiel de celle-ci.

Le représentant du district scolaire avec qui nous nous sommes entretenus a parlé de l'éducation planétaire en faisant particulièrement référence aux enjeux multiculturels et interculturels, exprimant une volonté de créer un milieu scolaire qui corrige les inégalités et favorise un climat de compréhension entre les communautés. Le représentant tenait fortement à souligner que la pensée critique constituait une compétence essentielle que le programme scolaire visait à développer, expliquant qu'il est important :

... de voir comment nous sommes directement liés, comment nos actes ont un impact « là-bas »... ou de voir les choses que nous avons ici à cause de... Il ne s'agit pas de charité; considérer des choses telles que « aider à éliminer la pauvreté dans le monde » et en quoi cela crée et renforce les stéréotypes, bien que ces choses doivent être corrigées. (Nouvelle-Écosse, échelle du district scolaire, 1)

Selon cet informateur, l'éducation planétaire consiste à rendre les événements mondiaux applicables à la vie des enfants et à amener ces derniers à comprendre leurs droits et responsabilités en qualité de « citoyens du monde ».

Le district scolaire reconnaît les importantes différences entre « la prise de conscience » et « la compréhension critique ». Un passage d'une publicité pour le recrutement d'enseignantes et enseignants chargés de contribuer à l'organisation des fêtes annuelles du Patrimoine sur le site Web du conseil explique :

Lorsque les élèves créent un projet dans le cadre des Fêtes du Patrimoine, ils ne parlent pas uniquement ce qui s'est déroulé dans le passé : ils expliquent pourquoi c'est arrivé et pourquoi c'est important pour nous aujourd'hui. (Nouvelle-Écosse, échelle du district scolaire, 1)

Notre répondant du district scolaire a souligné que l'éducation planétaire n'était pas très en évidence comparativement à l'accent plus spécifique mis dans le programme sur les enjeux propres aux Autochtones, aux Noirs ou aux Acadiens. Il a toutefois fait remarquer que les élèves s'intéressaient beaucoup à l'éducation planétaire et qu'ils participaient souvent à des activités de leadership relatives à des questions d'éducation planétaire. Cette personne a aussi souligné l'aide apportée aux élèves qui travaillaient sur des projets ayant pour thème des questions d'équité sociale, telles que les ateliers clandestins, et une nette composante mondiale. Les données recueillies lors des entrevues ont révélé l'existence d'une participation très limitée des groupes non gouvernementaux quant aux activités et aux programmes d'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire. Deux ONG ont été citées pour leur participation à une « Journée des Nations Unies » et à la « Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale ».

Chaque district scolaire a un comité permanent de relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne et participe aux projets provinciaux de cette division. Chaque école compte un représentant de cette division, ce que le représentant du ministère a identifié comme un secteur d'aide provinciale aux écoles et aux districts scolaires (bien que le répondant ne sache pas s'il existe une aide spécifique pour les activités relatives à l'éducation planétaire). Le district scolaire que nous avons visité a établi un questionnaire d'évaluation afin de permettre au personnel de suivre de près la promotion des objectifs de la division des relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne, à l'échelle scolaire. De plus, il diffuse un outil d'évaluation que le personnel enseignant et administratif peut utiliser pour évaluer les ressources conformément aux directives de la division. La commission scolaire s'occupe également de la mise à jour du site Web de cette division, procurant des renseignements sur les politiques, le personnel de soutien aux élèves, l'administration, les « manifestations/célébrations », et les événements à venir. Malgré ces efforts, notre informateur a toutefois admis « ne pas savoir si les enseignantes et enseignants les utilisent » (Nouvelle-Écosse, échelle du district scolaire, 1) – laissant entendre, comme nous l'avons constaté ailleurs, qu'il existait un lien très faible entre le personnel du district scolaire et le personnel enseignant à l'échelle locale. Dans l'ensemble, la division des relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne a semblé ne disposer que d'une capacité limitée de générer de nouvelles formes de participation scolaire en relation avec des thèmes de l'éducation planétaire : son rôle principal consiste à critiquer la partialité des ressources existantes.

Selon notre informateur du district scolaire, le principal obstacle à l'éducation planétaire réside dans le fait que les gens ont souvent une perspective réductionniste du monde et de la place qu'ils y occupent. Il a également critiqué la tendance à associer l'éducation planétaire à la charité, ce que, selon lui, le programme scolaire continue de faire en qualifiant les enjeux mondiaux comme étant « extérieurs » et « distincts ». Lorsque nous lui avons demandé son avis concernant les partenaires externes, il a fait remarquer que ces derniers devaient faire plus que d'envoyer de la documentation, et a souligné qu'un contact personnel favoriserait beaucoup l'utilisation de ces documents par les enseignantes et enseignants.

L'éducation planétaire à l'échelle scolaire

Lorsque nous leur avons demandé de définir l'éducation planétaire, les enseignantes et enseignants ainsi que les directeurs des deux écoles visitées en Nouvelle-Écosse ont donné une description plutôt vague; plusieurs ont parlé des thèmes présentés dans le programme-cadre du ministère de l'Éducation. Ils estimaient généralement que l'éducation planétaire se concentrait plus largement sur les sciences

humaines, bien que les sciences et la langue maternelle aient été mentionnés comme propices à l'introduction de thèmes relatifs à l'éducation planétaire.

De nombreux enseignants et enseignantes semblaient conserver un point de vue « nous-eux » quant à l'éducation planétaire. Un répondant, par exemple, a affirmé que l'éducation planétaire consistait à « sensibiliser » les élèves à « élargir leurs horizons » (Nouvelle-Écosse, école 1d). Un autre a suggéré que « [l'éducation planétaire] tentait de les amener [les élèves] à considérer les choses que nous tenions pour acquises » (Nouvelle-Écosse, école 1d). Plusieurs participantes et participants ont aussi parlé de « culture » dans leur définition de l'éducation planétaire, en particulier concernant l'interaction entre « la culture canadienne » et « les autres cultures ».

Un participant s'est exprimé clairement à propos d'un sens social des « besoins fondamentaux », ce qu'il a relié à la justice sociale et à l'équité d'une manière conforme à l'idéal-type de l'éducation planétaire (Nouvelle-Écosse, école 1b). Dans le même ordre d'idées, un autre répondant a défini la pensée critique et « le fait d'avoir une vue d'ensemble du reste du monde et de comprendre où nous nous situons » (Nouvelle-Écosse, école 2d) comme les éléments clés de leur perception de l'éducation planétaire.

Tout au long des entretiens, les enseignantes et enseignants ont fait référence à divers événements de collecte de fonds en rapport avec les activités de leur école dans le cadre de l'éducation planétaire. Ils ont fréquemment mentionné le leadership des élèves lors de ces collectes de fonds et la façon dont ces programmes sont appuyés par la communauté scolaire et, en particulier, par le personnel enseignant. Selon un enseignant avec qui nous nous sommes entretenus, les enfants d'une école rurale participante étaient en quelque sorte « pris en charge » (Nouvelle-Écosse, école 1a). Dans cette école, les enseignantes et enseignants ont souligné la difficulté de recueillir des fonds alors que de nombreux élèves souffrent eux-mêmes de la faim et de la pauvreté. Les autres enseignantes et enseignants avec qui nous avons parlé ont toutefois décrit la réaction des élèves à l'éducation planétaire comme étant « très enthousiaste » et comparable à celle des participantes et participants à l'échelle de la province et du district scolaire.

Un participant a laissé entendre que le nouveau programme « permettrait de changer les centres d'intérêt, d'éliminer certains stéréotypes et d'inciter les enfants à avoir des discussions critiques » (Nouvelle-Écosse, école 1b). Un autre pensait que le nouveau programme de sciences humaines intégrerait une meilleure perspective « des systèmes » de « l'interdépendance des personnes à l'échelle planétaire » (Nouvelle-Écosse, école 2b). Lors de l'étude, les participantes et participants ne considéraient pas l'éducation planétaire comme un domaine prioritaire, comparativement aux mathématiques ou à la langue maternelle, tant dans le programme officiel que dans les orientations et pratiques des écoles et du personnel enseignant. Un enseignant a déclaré que les sciences humaines, la matière la plus favorable à l'éducation planétaire, étaient « considérées comme un supplément... et que les parents ne s'en préoccupaient pas » (Nouvelle-Écosse, école 2c).

L'une des écoles visitées avait pour « mission spéciale » d'être une « école verte » et de développer la sensibilisation à l'éducation relative à l'environnement dans l'ensemble de l'établissement. Cette innovation semblait correspondre directement aux appels des enseignantes et enseignants en éducation planétaire à l'intégration scolaire généralisée de la citoyenneté mondiale active.

Les appuis et les ressources à l'échelle scolaire

La majorité des enseignantes et enseignants des deux écoles visitées n'étaient pas au courant du soutien provincial relatif aux activités d'éducation planétaire. Il semblait y avoir peu de canaux officiels ou officieux d'échange de renseignements entre les écoles et à l'intérieur de celles-ci, les districts scolaires et le ministère de l'Éducation. Un seul participant a mentionné le centre de ressources pour les enseignantes et enseignants offert par le ministère de l'Éducation, mais il a fait remarquer que personne n'y avait jamais emprunté de ressources. Ce participant était aussi le plus optimiste concernant la prochaine aide provinciale pour la formation des enseignantes et enseignants en exercice sur la mise en pratique du nouveau programme de sciences humaines. Plusieurs participantes et participants ont également souligné que leur directeur adjoint était d'une aide précieuse en transmettant au personnel enseignant les renseignements relatifs à leur formation.

Chaque commission scolaire de la Nouvelle-Écosse dispose d'un coordonnateur des relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne, et chaque école compte une représentante ou un représentant, lequel est responsable d'apporter son soutien en transmettant l'information relative aux cours de formation ainsi qu'aux réunions auxquelles il assiste. Par contre, bien que plusieurs participantes et participants aient mentionné que leur école disposait d'intervenantes et intervenants de soutien qui travaillaient avec les élèves autochtones et noirs, peu d'entre eux ont associé les « enjeux » des Autochtones et des personnes de couleur à l'éducation planétaire ou ont eu l'idée d'associer les enjeux locaux aux enjeux mondiaux.

Le personnel en charge de la bibliothèque dans l'une des écoles visitées a apporté son appui à l'éducation planétaire en organisant des conférences et en accueillant des conférencières et conférenciers invités dans le cadre d'une « journée multiculturelle ».

Les défis de l'intégration de l'éducation planétaire

Un enseignant avec qui nous avons parlé, et qui considérait que l'éducation planétaire était principalement enseignée dans le cadre du programme de sciences humaines, regrettait que le nouveau programme scolaire n'ait pas encore été mis en œuvre; selon lui, par manque d'espace, car l'ancien programme ne pouvait contenir tous les éléments de l'éducation planétaire du nouveau programme. Ce participant a longuement discuté de la façon dont certains enseignants et enseignantes tentaient d'intégrer l'éducation planétaire à l'ensemble du programme scolaire; il a cité comme exemple, l'idée de soulever la question de la pauvreté dans le cours de langue maternelle. Puisque les enseignantes et enseignants semblent manquer de temps pour couvrir la totalité du programme, il est essentiel d'intégrer le matériel de cette manière. De plus, un enseignant ne savait pas avec certitude dans quelle mesure étudier à fond les sujets relatifs à l'éducation planétaire, compte tenu de l'âge et du degré de maturité des élèves. Tempérant la préoccupation quant à la pertinence propre à l'âge des leçons d'éducation planétaire, un enseignant croyait « qu'à cet âge, les enfants pouvaient avoir des discussions critiques sur les raisons entourant l'état des choses » (Nouvelle-Écosse, école 1c).

Le plus grand défi rencontré lors de tous nos entretiens à l'échelle scolaire demeurait le besoin d'occasions plus nombreuses de travailler avec les ONG qui conçoivent les ressources en éducation planétaire. Les enseignantes et enseignants ne veulent pas seulement avoir accès à des ressources, mais désirent le soutien de personnel qualifié en éducation planétaire. À l'échelle scolaire, les participantes et participants ont également reconnu deux autres grands obstacles à l'amélioration du profil de l'éducation planétaire dans l'ensemble du programme : le manque de ressources et la difficulté d'accès aux documents correspondant au programme.

Les innovations

Nous avons constaté deux grandes innovations à l'échelle scolaire. D'abord, une école s'est investie d'une mission écologique; elle participe au programme « ASEED » (Action pour la solidarité, l'équité, l'environnement et le développement), lequel fait la promotion des projets et les reconnaît ainsi que les activités qui incitent les jeunes à se soucier de leur environnement, et à en apprendre plus sur le sujet. Toute l'école participe à un programme de recyclage, chaque classe prenant part à différents degrés à la conception ainsi qu'à la mise en œuvre de « projets écologiques ». En participant au programme ASEED, l'école a pour principal objectif de favoriser le développement de la pensée critique en matière d'environnement et de promouvoir l'action étudiante dans la résolution de problèmes écologiques. Dans une autre école, des « groupes pour la paix » ont été formés; ils se réunissent chaque semaine pour discuter du respect et de l'amitié.

En Nouvelle-Écosse, les participantes et participants à l'échelle scolaire ont aussi exprimé la volonté de trouver des moyens d'évaluer l'éducation planétaire dans leurs propres cours. L'un d'eux a expliqué qu'ils mesureraient l'apprentissage des élèves en conservant des fiches anecdotiques au sujet de leur participation aux activités en classe; un autre se servait de jeux questionnaires en classe qui testaient les connaissances et la compréhension des élèves. Dans la mesure où les attentes relatives à l'éducation planétaire sont

rarement évaluées dans les cadres de responsabilisation provinciaux (largement axés sur la littéracie et la numératie), cet effort au niveau de la classe est extrêmement important.

Les partenariats et les ressources

Lorsque nous les avons interrogés sur la participation d'organismes externes, les participantes et participants ont généralement mentionné l'UNICEF, et plus particulièrement la collecte de fonds annuelle de l'organisme dans le cadre de la Campagne Halloween UNICEF. Plusieurs participantes et participants n'avaient entendu parler d'aucun partenaire externe engagé dans l'éducation planétaire; un directeur pensait toutefois qu'il existait « un certain » partenariat à l'école, mais qu'il ne concernait pas uniquement les activités d'éducation planétaire. En revanche, deux enseignants ont souligné que des représentantes et représentants de la Clean Nova Scotia Foundation et de Nova Scotia Power étaient venus à l'école et y avaient présenté un cours sur l'économie d'énergie.

Les participantes et participants des deux écoles visitées n'ont pas pu nommer les nombreuses ressources qu'ils utilisaient dans le cadre de l'éducation planétaire. Les documents de l'UNICEF ont été les plus fréquemment mentionnés, Internet étant la deuxième source la plus courante d'information et d'idées. Un enseignant a décrit un programme qu'il avait commencé à appliquer avec ses élèves, intitulé « Le Monde en Marche »⁴ – une ressource canadienne associant des aspects internationaux, nationaux et communautaires aux événements actuels. Selon cet enseignant, « Le Monde en Marche » a réussi à raviver son intérêt pour l'enseignement des sciences humaines. Il a souligné que les élèves étaient peu enthousiastes envers le programme de sciences humaines, jusqu'à ce qu'il utilise cette ressource.

Les conseils des enseignantes et enseignants aux partenaires externes

Les enseignantes et enseignants à l'échelle scolaire ont tous demandé des ressources humaines, en particulier une interaction sur place avec des enseignantes et enseignants et des partenaires externes de l'éducation planétaire, de sorte que le personnel enseignant puissent en apprendre plus sur les questions d'éducation planétaire avant d'avoir à les enseigner. Les enseignantes et enseignants ont également mis l'accent sur le besoin de ressources qui soient :

- adaptées à l'âge pour les élèves de la maternelle à la 12^e année;
- reliées au programme scolaire;
- faciles à utiliser, prêtes à l'emploi et rapidement utilisables (avoir les documents dans les écoles pour que le personnel enseignant n'ait pas à les chercher, à les commander, etc.).

La plupart des participantes et participants se sont accordés à dire que les documents visuels (vidéos, livres illustrés) et les conférencières et conférenciers invités sont plus efficaces pour susciter et soutenir l'intérêt de l'élève envers l'éducation planétaire. À ce sujet, le personnel enseignant interrogé souhaitait un plus grand engagement des partenaires externes à les renseigner sur le matériel et les personnes disponibles et à les aider à organiser les visites de ces conférencières et conférenciers. Dans l'ensemble, les participantes et participants ont souligné le besoin de resserrer les liens entre les écoles, de même qu'entre les écoles et les partenaires externes. Lorsque nous leur avons demandé comment ils renforceraient l'éducation planétaire dans le système, plusieurs ont abordé la nécessité d'améliorer les relations entre les écoles et les ONG, plutôt que d'accentuer la relation verticale entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires du district et les écoles.

Résumé

Bien qu'il ne dispose d'aucune définition officielle de l'éducation planétaire, le programme-cadre du Canada atlantique utilisé dans les écoles primaires de la Nouvelle-Écosse favorise l'éducation planétaire de plusieurs manières, un accent important étant mis sur l'interdépendance, les droits et responsabilités des citoyennes et citoyens, l'environnement, la pensée critique, la diversité ethnoculturelle et la justice sociale.

Des références aux enjeux mondiaux sont présentes dans toutes les années d'études, mais elles sont plus importantes dans le programme de 6^e année.

Malgré cet accent, peu d'enseignantes et enseignants ont parlé directement de ces enjeux lorsque nous les avons interrogés sur l'éducation planétaire dans leur école. Comme dans les autres cas, une grande partie de ce qui a été décrit comme une éducation planétaire à l'échelle scolaire supposait la collecte de fonds, bien que cette activité ait été décrite dans l'une des écoles visitées comme étant difficile compte tenu de la pauvreté de beaucoup d'élèves. Lors de la description du bien-fondé de l'éducation planétaire, les activités de collecte de fonds semblaient accentuer la tendance à reproduire un discours « eux-nous ».

Comme dans nos autres études de cas, les représentants du ministère et du district scolaire considéraient que l'éducation planétaire dépendait de l'énergie et des motivations de chaque enseignante et enseignant. L'aide apportée à l'éducation planétaire par le ministère provincial et les conseils locaux, par le perfectionnement professionnel ou sous d'autres formes de partage de ressources, restait extrêmement limitée. La division des relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne du ministère de l'Éducation offrait un certain appui, mais axait avant tout son travail sur l'élimination des partis pris du programme scolaire. Seules quelques ONG offrant un soutien externe à l'éducation planétaire.

Nous en concluons que, dans l'ensemble et bien que l'éducation planétaire soit relativement au centre du programme scolaire officiel de la Nouvelle-Écosse, très peu d'efforts systémiques sont consentis pour veiller à ce qu'une éducation planétaire de grande qualité joigne les enfants du primaire.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Sauf indication contraire, les données présentées ici proviennent du gouvernement de la Nouvelle-Écosse (2005).
- 2 Statistique Canada (2006)
- 3 Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2003a)
- 4 LesPlan. [s.d.] Le Monde en Marche : L'actualité à l'intention des écoles canadiennes.

Chapitre 7

Québec

À cause des grèves tournantes des enseignantes et enseignants à l'automne 2005, nous n'avons pas pu mener totalement à bien notre étude de cas au Québec. L'information présentée ici est fondée sur de brefs entretiens à l'échelle ministérielle et du district scolaire, et les données recueillies proviennent d'une seule école, un établissement qui a récemment commencé à offrir un programme de baccalauréat international. Cette école était clairement un cas atypique, mais nous avons par ailleurs jugé qu'elle pouvait illustrer un autre aspect des nombreuses manières dont l'éducation planétaire est enseignée dans les écoles primaires du Canada.

Comme dans nos autres études de cas, les représentantes et représentants à l'échelle provinciale et des districts scolaires du Québec considèrent que l'enseignement des enjeux mondiaux dépend avant tout de la décision de chaque établissement et de chaque enseignante et enseignant. Il existe un soutien limité pour l'innovation pédagogique relative à l'éducation planétaire, tant à l'échelle provinciale qu'au niveau des commissions scolaires. La coordination avec des partenaires externes est laissée à la discrétion de chaque école. Par conséquent, bien que le programme scolaire provincial du Québec porte particulièrement sur les enjeux mondiaux et qu'il intègre d'importants aspects de la citoyenneté active, la variation considérable que nous avons constatée dans les écoles des autres provinces concernant l'enseignement de l'éducation planétaire risque fort d'être reproduite dans le contexte québécois.

Contexte

Le système d'éducation du Québec cherche une solution pour contrer les impératifs associés aux facteurs suivants :

- le maintien de la puissance économique quant aux marchés mondiaux;
- l'intégration d'une population immigrante en évolution rapide;
- la réponse aux besoins de l'importante population autochtone en matière d'éducation;
- l'existence d'une population vieillissante.

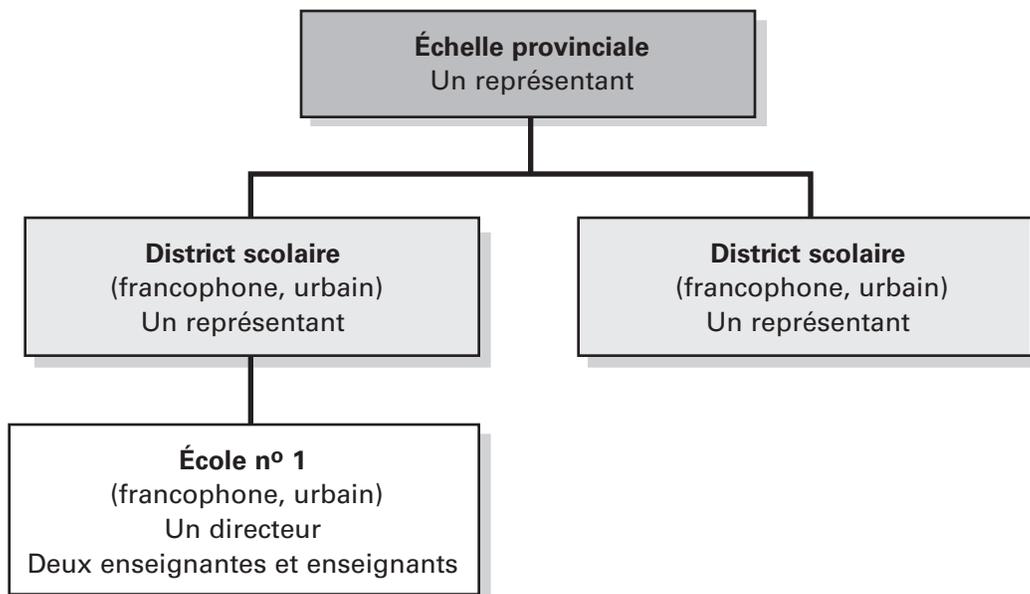
Le tableau 7.1 présente les principales données démographiques permettant d'établir le contexte socio-économique et politique de l'éducation planétaire dans la province.

TABLEAU 7.1
DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES : QUÉBEC¹

Population	7 500 000
Principaux groupes ethniques	Autochtones, Européens, Haïtiens, Libanais
PIB	274 863 millions (\$ CAN) (2005) ²
Principaux secteurs économiques	Services, agriculture, industries manufacturières, tourisme
Principaux partis politiques provinciaux	Le Parti libéral, le Parti Québécois et l'Action démocratique du Québec
Premier ministre	Jean Charest (Parti libéral)

Les commissions scolaires et les écoles publiques du Québec sont divisées en établissements francophones et anglophones, de même que les commissions scolaires à statut particulier desservant les élèves de langue française et de langue anglaise de la région de la Côte-Nord et les élèves autochtones de la région du Nord-du-Québec³. Au moment où nous avons mené cette étude, la province comptait 72 commissions scolaires (districts scolaires). En 2001-2002, le système d'éducation comptait 1 814 écoles publiques, 574 274 élèves inscrits au primaire, et 62 899 enseignantes et enseignants⁴. La figure 7.1 ci-dessous illustre l'étude entreprise à l'échelle de la province, des districts scolaires et des écoles.

FIGURE 7.1
STRUCTURE TYPE DES ENTRETIENS DANS L'ÉTUDE DE CAS DU QUÉBEC



L'éducation planétaire à l'échelle provinciale

L'éducation planétaire dans le programme scolaire du Québec

Le programme d'éducation du Québec de 2001 (ministère de l'Éducation du Québec, 2001a, 2001b) est la plus récente version révisée du programme scolaire destiné aux écoles de la province. Notre analyse et nos entretiens donnent à penser que l'éducation planétaire a sa place dans le nouveau programme, dans une plus grande variété de matières comparativement à plusieurs des autres études de cas (au Yukon et au Manitoba, notamment). Nous avons par exemple constaté que des thèmes relatifs à l'éducation planétaire étaient abordés dans les cours d'univers social et d'enseignement moral du programme de 2001. Il est important de souligner que le programme d'éducation du Québec cherche à stimuler une pédagogie plus globale et intégrée en incorporant aux cours réguliers de vastes domaines d'apprentissage et des compétences transversales. Au Québec, les compétences, attitudes et connaissances associées à l'éducation planétaire sont peut-être plus faciles à intégrer aux mandats scolaires officiels que dans certaines autres provinces.

Le représentant du ministère avec qui nous nous sommes entretenus a indiqué deux défis majeurs concernant l'intégration de l'éducation planétaire dans les écoles de la province. Le premier concerne la sensibilisation du public et la compréhension de l'importance et de la valeur de l'éducation planétaire. Selon le représentant du ministère, l'éducation planétaire n'est pas un domaine prioritaire aux yeux des parents ainsi que des enseignantes et enseignants du Québec.

Le deuxième défi souligné par le représentant est la nécessité de disposer de plus de programmes mieux structurés. Bien qu'il existe au Québec de nombreux programmes intéressants, comme les programmes linguistiques et d'échange, l'agent du ministère déplore l'absence d'un organisme centralisé capable d'insuffler de la « rigueur » à tous ces programmes.

Où se situe le programme scolaire du Québec comparativement à l'idéal-type de l'éducation planétaire?

Le programme de formation de l'école québécoise ne définit pas de manière officielle l'éducation planétaire. Le développement d'attitudes et de comportements associés à l'idéal-type de l'éducation planétaire est toutefois encouragé dans l'ensemble du programme scolaire, en particulier dans les domaines généraux de formation (environnement et consommation ainsi que vivre ensemble et citoyenneté) de même que dans les cours d'univers social et d'éducation morale. Le programme cherche, par exemple, à instiller chez les élèves :

- le développement d'une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité;
- la construction d'une vision du monde critique qui va au-delà des stéréotypes, des préjugés, des idées préconçues et des évidences intuitives au profit d'une analyse rigoureuse;
- un esprit de coopération;
- la reconnaissance du principe des droits égaux pour tous et des responsabilités du citoyen.

Le programme d'éducation du Québec prône des approches pédagogiques axées sur l'enfant et un modèle global permettant l'intégration de l'éducation planétaire. Nous avons observé que des volets du programme scolaire associés à l'éducation planétaire et que les résultats d'apprentissage attendus correspondaient fortement à de nombreuses caractéristiques clés de l'idéal-type. Du volet mathématique, science et technologie à l'éducation religieuse et morale et univers social, le programme aborde en détail de multiples sujets (organismes internationaux; distribution des richesses; évaluation de l'impact humain; pauvreté; droits et responsabilités du citoyen), compétences (recherche; communication; pensée critique), attitudes et comportements (ouverture d'esprit; tolérance; auto-efficacité; empathie; appui des causes de justice sociale), en lien direct avec ceux décrits dans l'idéal-type de l'éducation planétaire.

Le programme d'éducation du Québec n'établit cependant aucun lien explicite entre les enjeux nationaux ainsi que les droits et responsabilités mondiaux. Bien que le programme de formation de l'école québécoise donne à entendre que les élèves apprennent, réfléchissent et discutent des enjeux internationaux, ces enjeux ne sont pas présentés comme des problèmes auxquels les enfants peuvent contribuer à changer ou à influencer, pas plus qu'il n'y a de stratégie spécifique promouvant la pensée critique concernant les questions d'éducation planétaire.

Appuis et ressources du programme scolaire à l'échelle provinciale

Au Québec, notre unique entretien à l'échelle provinciale nous a très peu renseignés sur les processus de conception et de mise en pratique du programme scolaire, les ressources ou possibilités de perfectionnement professionnel offertes et les activités associées à l'éducation planétaire. Le participant a mentionné l'existence d'un « comité interministériel » qui se réunit au ministère à quelques reprises chaque année. Il a souligné que ce comité donnait de la place à la discussion et la planification associées au programme, et à la discussion concernant la production de documents pédagogiques. Bien qu'il ne soit pas spécifiquement axé sur l'appui de l'éducation planétaire, ce comité, selon le répondant, représente une voie potentielle d'information et d'échange d'idées novatrices entre les ministères. Il est important de souligner que, bien que seuls des représentants des divers ministères aient été invités à l'origine, ce comité est maintenant ouvert aux intervenants externes. Le participant a expliqué que ce programme avait été mis en place en réaction à « l'avalanche » de documents et de demandes que les commissions et établissements scolaires reçoivent de la part des divers organismes espérant joindre un auditoire captif dans les écoles.

Bien que le programme scolaire officiel constitue l'unique moyen par lequel la province appuie l'éducation planétaire dans les écoles du Québec, l'agent du ministère a fait valoir que le programme officiel ne pouvait qu'encourager son intégration. Selon lui :

Les choix pédagogiques appartiennent à l'enseignant. Il y a des parcours, mais la manière dont l'enseignant les utilise est une autre histoire, et nous n'en avons pas la maîtrise. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1)

L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire

Nous avons eu l'occasion de nous entretenir avec deux représentants de deux commissions scolaires du Québec, bien que nous n'ayons été autorisés à ne visiter qu'une école dans l'un de ces districts scolaires.

En légère opposition avec l'agent du ministère, mais conformément au programme d'éducation du Québec, les représentants des districts scolaires ont fait de plus fréquentes références aux approches pédagogiques axées sur l'enfant et à l'apprentissage actif lors de leur description de l'éducation planétaire. Selon l'un d'eux, l'éducation planétaire consiste à cultiver chez les élèves un sens d'ouverture d'esprit sur le monde, et il a souligné que, « étant donné le contexte de la mondialisation », les élèves devaient avoir une prise de conscience accrue des événements et enjeux « extérieurs ». Les participants ont mentionné l'aspect caritatif de l'éducation planétaire et le désir « d'enseigner aux enfants la chance qu'ils ont [comparativement à "d'autres"] ». Aucun n'a fait mention d'un engagement réel concernant les questions de criticité ou la promotion de la pensée critique auprès des élèves. Un représentant avec qui nous nous sommes entretenus, épiquant sur la perception qu'un élève pouvait avoir des enjeux écologiques, s'est toutefois exclamé :

Ma fille est en 6^e année... et c'est assez incroyable. Elle peut me parler du Protocole de Kyoto, établir le lien avec les élections actuelles et me dire pour qui je devrais voter en fonction de ses positions à l'égard du protocole. (Québec, district scolaire 1)

Les représentants des districts scolaires ont mis l'accent sur l'élément « action » du programme scolaire

ministériel fondé sur les compétences, soulignant son objectif de permettre aux élèves d'appliquer leurs connaissances et compétences à « la vraie vie ». De nombreux représentants ont également mentionné les « valeurs concrètes » dans le cadre de la mondialisation; le besoin, par exemple, de préparer les élèves à « pouvoir fonctionner dans les marchés ». Dans un même ordre d'idées, les représentants ont cité le caractère de plus en plus multiculturel de la population du Québec comme étant directement lié au besoin d'instiller le respect de la diversité chez les jeunes. Cette population immigrante et multiculturelle croissante signifie également qu'ils doivent aborder les problèmes « d'identité » étroitement liés à la société québécoise, avec pour objectif de faciliter l'intégration des nouveaux arrivants dans la province. Par opposition aux autres provinces, les représentants des districts scolaires ont souligné l'importance des programmes d'échanges internationaux. Un district scolaire du Québec était profondément engagé dans les programmes d'échanges étudiants, incluant la création d'échanges virtuels en ligne, le représentant ayant toutefois souligné que ces programmes étaient possibles grâce au statut socio-économique élevé de cette communauté.

La mise en pratique de l'éducation planétaire

Malgré les définitions plus larges de l'éducation planétaire présentées par les représentants des districts scolaires avec qui nous nous sommes entretenus, leurs réponses ont été beaucoup moins détaillées lorsque nous leur avons parlé de sa mise en pratique. « Il n'y a pas grand chose à dire », s'est plaint l'un d'eux. Ces représentants considèrent l'éducation morale et l'univers social comme les deux matières offrant le plus grand nombre d'occasions d'éducation planétaire.

Comme à l'échelle provinciale, les représentants des districts scolaires du Québec ont souligné que les enseignants et enseignantes décidaient de l'étendue et de l'approche adoptée pour aborder l'éducation planétaire dans leurs cours.

Appuis et ressources à l'échelle du district scolaire

Lorsque nous les avons interrogés sur les appuis et ressources concernant l'éducation planétaire, les représentants des districts scolaires nous ont donné des réponses vagues et peu détaillées. L'un d'eux a mentionné qu'il y avait très peu de soutien pour l'éducation planétaire, et l'autre a expliqué que le ministère subvenait à la mise en application du programme scolaire. Ils ont affirmé que la principale activité était la formation des membres du personnel en exercice dans les commissions scolaires, formation offerte par le personnel ministériel.

La participation de groupes non gouvernementaux aux programmes et activités associés à l'éducation planétaire est très limitée à l'échelle des districts scolaires. Outre la Campagne Halloween UNICEF, les représentants des districts scolaires n'ont mentionné aucune autre ONG de développement que l'UNICEF. Le représentant du district scolaire le plus nanti a toutefois souligné le rôle des « échanges internationaux » dans l'appui à l'éducation planétaire et a parlé de la participation du district, en collaboration avec une ONG internationale, à ces programmes.

De plus, les représentants n'ont fait aucune mention de mécanismes, officiels ou officieux, d'échange de renseignements entre le ministère provincial et les districts scolaires ou entre ces districts ou les écoles. Un participant a toutefois indiqué que le district recevait de la « documentation » de groupes externes, et que ces documents étaient alors distribués aux écoles.

Les défis

Le manque de sensibilisation et de connaissance de l'éducation planétaire, définie sommairement à l'échelle des districts scolaires (enjeux, concepts, pédagogie, évaluation, etc.), a été identifié comme le plus important obstacle à l'amélioration du profil de l'éducation planétaire dans le système scolaire. Selon un participant, il y a peu de leadership en matière d'éducation planétaire dans les districts scolaires et il a laissé entendre que la plupart des activités et des initiatives venaient des parents et des enseignants.

Outre le manque de sensibilisation à l'échelle des districts, les participants avaient aussi l'impression que l'éducation planétaire n'était pas jugée prioritaire par les parents et les enseignants, les connaissances et le temps limités dont disposent ces derniers étant considérés comme des contraintes spécifiques à sa mise en pratique. En plus du manque de sensibilisation, de temps et de connaissances des parents, du personnel enseignant et des administrateurs concernant l'éducation planétaire, les participants pensaient aussi que l'absence de « programme scolaire structuré relatif à l'éducation planétaire » entravait plus encore son intégration aux activités scolaires régulières. Les représentants des deux districts jugeaient que les ressources et la programmation devaient tenir compte des impératifs du programme officiel et établir des liens plus étroits avec les activités propres au district scolaire.

Un autre défi mis de l'avant par les deux participants concernait la trop grande complexité pour de jeunes enfants en ce qui a trait à certains sujets de l'éducation planétaire.

L'éducation planétaire à l'échelle scolaire

Nous avons visité une seule école au Québec, unique dans le cadre de notre étude puisqu'elle offre un programme de baccalauréat international (BI). Peut-être en conséquence de ce programme, la définition de l'éducation planétaire présentée par le directeur et les enseignantes et enseignants de cette école était très conforme à l'approche scolaire globale prônée par les enseignantes et enseignants de citoyenneté mondiale. Il s'agit de la seule école où les enseignants et enseignantes ont fait référence à une politique scolaire officielle dans leur définition de l'éducation planétaire.

Lorsque nous leur avons demandé comment ils définissaient « l'éducation dans une perspective mondiale », le personnel enseignant et le directeur ont fait des descriptions précises de ce que supposait, selon eux, l'éducation planétaire et de son bien-fondé. Un participant a paraphrasé un document scolaire officiel, déclarant que :

... par l'entremise d'un questionnaire structuré, l'apprentissage est fondé sur la recherche d'idées... un processus permettant en retour que l'enfant soit plus « international » dans ses attitudes, dans la manière dont il perçoit, accepte et comprend les différences... et favorisant l'acquisition du sens des responsabilités... (Québec, école 1a)

Lors de nos entretiens, les participantes et participants ont fait plusieurs références à l'utilisation d'une pédagogie axée sur l'enfant pour inciter des discussions critiques sur des questions et des sujets associés à l'éducation planétaire et aux événements actuels. Plutôt que de considérer l'éducation planétaire comme une matière distincte, le personnel enseignant de cette école avec qui nous nous sommes entretenus ont souligné qu'elle était intégrée à la plupart des matières. L'amélioration du profil de l'éducation planétaire au sein de leur école supposait une approche scolaire globale qui permettait à tous enseignantes et enseignants ainsi qu'au personnel, de soutenir activement les activités propres à cette éducation.

Dans l'ensemble, les participantes et participants ont tous déclaré que l'éducation planétaire consistait à prôner une culture de tolérance dans une société pluraliste telle que celle du Québec et dans un monde de plus en plus interdépendant. Ils ont souligné l'importance de la pensée critique et de l'établissement de liens entre les événements locaux et mondiaux concernant les enjeux sociaux, politiques, économiques et écologiques. L'un des enseignants a également souligné que l'éducation planétaire traitait beaucoup du « développement de l'individu dans le monde et non au Québec ou dans la demeure de ses parents » (Québec, école 1b), puisqu'elle consiste à accroître la prise de conscience culturelle des élèves. Le personnel enseignant de cette école a aussi explicitement mis de l'avant le développement d'une prise de conscience critique des enjeux environnementaux.

Les participantes et participants étaient pleinement conscients des directives pédagogiques établies par le ministère de l'Éducation. Ils ont parlé très favorablement du nouveau programme d'éducation du Québec, faisant toutefois remarquer qu'il n'abordait pas de manière explicite l'éducation planétaire. Les participants ont cependant laissé entendre qu'il y avait place à l'intégration de l'éducation planétaire, et qu'il existait une

nette flexibilité dans la mesure où les enseignants et enseignantes choisissaient d'exploiter ces avenues.

Les défis

À l'échelle scolaire, les enseignantes et enseignants ont dit ne recevoir qu'un soutien minime du ministère et des districts pour l'éducation planétaire. Le ministère est nommément responsable de la formation du personnel à l'échelle des districts afin de favoriser la mise en place du programme scolaire. Les enseignantes et enseignants de l'école que nous avons visitée considéraient que, bien qu'une telle formation soit nécessaire, elle est insuffisante pour régler de manière adéquate les problèmes associés à la mise en pratique des réformes scolaires, comme celles qui constituent le programme de formation de l'école québécoise révisé.

Un participant a fait remarquer que, plus les écoles étaient éloignées des principaux centres urbains, plus il était difficile de mettre en pratique l'éducation planétaire. L'école de ce participant a, par exemple, éprouvé des difficultés à organiser la venue de conférenciers invités.

Un autre participant a parlé des coûts de renonciation souvent prohibitifs afférents à l'inscription afin de recevoir des fonds consentis par le ministère ou le district scolaire en appui à un programme d'éducation planétaire lorsqu'il y a déjà un manque de temps pour la mise en place entière et efficace du programme officiel.

Le manque de stratégies d'évaluation ou d'exigences en ce sens est également perçu comme un obstacle à l'amélioration du profil de l'éducation planétaire dans le système scolaire. Les participantes et participants considèrent que l'éducation planétaire est mal positionnée pour concurrencer les impératifs visant à couvrir, par exemple, le programme de mathématique, une matière pour laquelle une évaluation officielle est obligatoire.

Les innovations

Il y a trois ans, l'école que nous avons visitée a choisi de s'investir d'une mission particulière et, sous la tutelle de l'actuel directeur, s'est jointe à la Société des établissements du baccalauréat international du Québec. Nous considérons que la mise en place d'un programme de BI constitue une innovation, car l'école a pris cette décision en réponse à la pression des parents souhaitant « une école enrichie ». Selon le directeur, qui avait déjà été à la tête d'une autre école de BI, cela démontrait la qualité supérieure du programme pour préparer les enfants à une citoyenneté responsable dans un monde interdépendant.

Les partenariats

Les participantes et participants ont souligné que plusieurs organismes externes avaient fait parvenir des ressources, à la demande de l'école ou dans le cadre de projets mis sur pied par l'école. Selon les répondants, les ONG se présentent que lorsque l'école dispose d'argent pour un projet. Compte tenu de la nature isolée des collaborations passées avec des partenaires externes, les participantes et participants considéraient les relations communautaires plutôt faibles. Nous devons en revanche souligner qu'ils ont fréquemment parlé de l'appui parental dont ils bénéficiaient, en particulier dans le cadre de campagnes de collecte de fonds.

Appuis et ressources à l'échelle scolaire

Les participantes et participants nous ont très peu renseignés sur les ressources qu'ils consultaient régulièrement en appui à leur enseignement de l'éducation planétaire. L'un d'eux a identifié *Le Monde en Marche*, une publication de l'Ouest canadien remaniant les actualités à l'intention des élèves, comme étant une ressource clé. Internet a également été cité comme ressource principale, et le site Web de l'UNICEF a été spécifiquement mentionné.

Aucun participant n'a fait mention de matériel de soutien ou de ressources du ministère ou du district scolaire qu'il aurait utilisés ou auxquels il aurait eu accès pour l'éducation planétaire.

Les conseils des enseignantes et enseignants aux partenaires externes

Nos participantes et participants à l'échelle scolaire ont souligné le besoin de relations verticales et horizontales plus étroites en appui aux efforts visant à améliorer le profil de l'éducation planétaire au sein du système. Ils ont fréquemment fait mention de la nécessité d'une formation sur place à l'intention des enseignantes et enseignants, de manière à ce qu'ils soient mieux préparés à aborder l'éducation planétaire en classe. Leur capacité d'utiliser avec efficacité les ressources offertes (ressources multimédias) doit aussi être améliorée.

Tous les participantes et participants ont identifié le besoin d'une participation accrue des ONG aux efforts visant une meilleure sensibilisation et compréhension des enseignantes et enseignants quant à l'importance de l'éducation planétaire. Pour un impact supérieur, les participantes et participants conseillent aux ONG de planifier et de s'engager à être plus présents dans les écoles lors des activités et de la programmation en rapport avec l'éducation planétaire.

Le dernier commentaire de la part des participants? De plus nombreux conférenciers invités! Les participants apprécieraient en particulier de l'aide pour trouver et inviter les personnes appropriées à venir parler des divers enjeux aux élèves.

Résumé

Bien que n'ayant aucune définition officielle de l'éducation planétaire, le programme d'éducation du Québec reflète de manière importante son idéal-type. Comme dans les autres cas, il n'y a qu'un faible soutien à l'échelle provinciale et des districts pour la mise en pratique de l'éducation planétaire : les représentants des deux paliers considèrent ce domaine comme laissé avant tout à la discrétion du personnel enseignant et des écoles. À l'échelle scolaire, en revanche, le manque de soutien de la part du ministère et des districts concernant l'éducation planétaire, et en particulier le manque de formation des enseignants et enseignantes en exercice, ont été mis de l'avant comme les principaux obstacles à l'amélioration du profil de l'éducation planétaire dans les classes.

L'écart entre l'attention portée tout particulièrement aux enjeux mondiaux dans le programme scolaire officiel et le soutien limité de la part du ministère et des districts signifie que les occasions d'améliorer l'éducation planétaire demeurent sous-exploitées. Le manque de soutien et de coordination systémiques de l'éducation planétaire au Québec est conforme à nos autres études de cas.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Sauf indication contraire, les données présentées ici proviennent de l'Institut de la Statistique Québec [s.d.]
- 2 Statistique Canada (2006)
- 3 Les écoles confessionnelles font partie du système des écoles privées, lesquelles sont subventionnées en partie par le gouvernement du Québec. Les écoles privées accueillent cinq pour cent du nombre total d'élèves inscrits au primaire et au secondaire dans la province. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2005a))
- 4 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [s.d.], 2005b).

Chapitre 8

Ontario

En Ontario, nous avons pu mener notre étude dans un plus grand nombre de districts et d'écoles que dans les autres provinces. Notre échantillonnage comprenait un district scolaire rural et éloigné, une commission scolaire catholique urbaine, et une commission scolaire publique urbaine. Bien que toutes les écoles ontariennes utilisent le même programme provincial, nous avons constaté un nombre important et surprenant d'écarts dans les programmes et les activités d'éducation planétaire entre les trois commissions scolaires et au sein des écoles elles-mêmes.

Nous avons observé un autre trait distinct dans l'étude de cas de l'Ontario : les enseignantes et enseignants conceptualisent fréquemment l'éducation planétaire comme incluant ou relevant de la compétitivité économique mondiale. Une approche stratégique et concurrentielle de l'éducation planétaire était présente dans le programme de sciences humaines, ainsi que lors de nos entretiens au ministère et avec le personnel enseignant. Cet accent était propre à l'étude de cas de l'Ontario. Nous avons toutefois également constaté une compréhension beaucoup plus cosmopolite de la « citoyenneté mondiale » parmi le personnel enseignant et administratif à l'échelle scolaire, en particulier dans les commissions scolaires urbaines et catholiques. Sur ces territoires, la mise en pratique d'une approche intégrée de l'éducation à la citoyenneté mondiale au niveau primaire semblait en réalité bien avancée.

Comme dans nos autres études de cas provinciales, l'Ontario présente une faible relation verticale entre les différents paliers administratifs du système de l'éducation; un soutien professionnel et des réseaux limités concernant l'enseignement des enjeux mondiaux; et peu de relations systématiques entre les organismes non gouvernementaux et les groupes de développement international.

Contexte

L'Ontario compte près du tiers de la population du Canada. Un grand nombre de nouveaux immigrants et immigrants se sont établis dans les zones urbaines de la partie sud de la province. La partie nord de la province compte des populations importantes d'Autochtones et de francophones. À la page suivante, le tableau 8.1 présente les principales données démographiques permettant d'établir le contexte socio-économique et politique de l'éducation planétaire de la province.

Au cours des années 1990, le système d'éducation de l'Ontario a connu une période d'importantes restrictions budgétaires, une centralisation administrative et une réforme politique. L'éducation primaire a vu l'intégration d'examen normalisés en 3^e et en 6^e année, et un nouvel accent a été mis sur la littéracie et la numératie avec l'introduction d'un nouveau programme éducatif provincial plus normatif. Les années 1990 ont été le théâtre de nombreux conflits de travail et de critiques publiques concernant les niveaux de financement provincial (Gidney, 2002). Depuis 2004, le gouvernement ontarien s'est efforcé de restaurer le financement de l'éducation publique et d'établir une relation plus positive avec les syndicats des enseignantes et enseignants, tout en se concentrant sur l'administration centralisée et la responsabilité envers les parents.

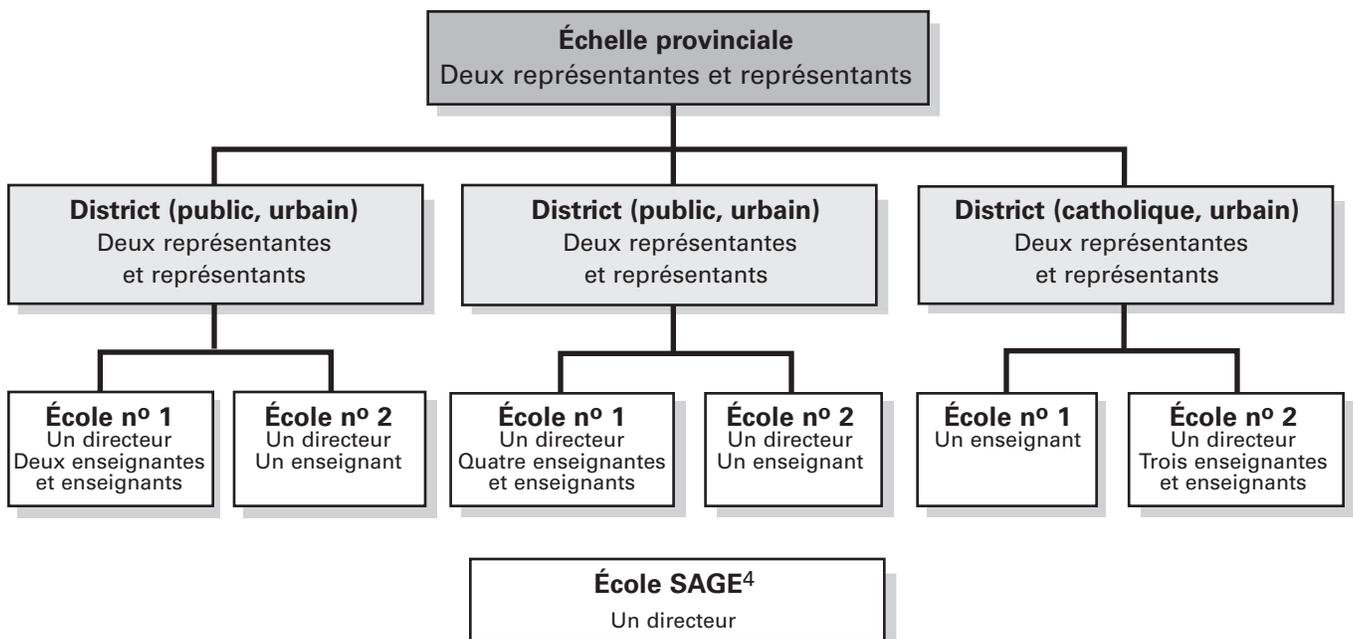
TABLEAU 8.1
DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES : ONTARIO¹

Population	12 541 410 (2005)
Principaux groupes ethniques	Chinois; Sud-asiatiques; Noirs; Européens (2001) ²
PIB	538 386 millions (\$ CAN) (2005)
Principaux secteurs économiques	Industries manufacturières, agriculture, foresterie, exploitation minière, services
Principaux partis politiques provinciaux	Parti libéral, parti conservateur, nouveau parti démocratique (NPD)
Premier ministre	Dalton McGuinty (parti libéral)

L'Ontario compte des écoles publiques anglophones, des écoles catholiques anglophones, des écoles publiques francophones et des écoles catholiques francophones. Au moment où nous avons mené cette étude, la province comptait 72 districts scolaires et 33 écoles dirigées par les « autorités scolaires ». En 2003 et 2004, il y avait 4 010 écoles primaires, 1 442 979 élèves inscrits et 71 274 enseignantes et enseignants de niveau primaire³.

Nous nous sommes entretenus avec des enseignantes et enseignants de trois districts scolaires et de six écoles. L'un des districts était situé dans la région nord de la province, tandis que deux autres étaient situés dans le sud et dans le sud-est de l'Ontario. Nous avons également parlé avec le directeur d'une école ayant adopté une approche novatrice de l'éducation planétaire. Comme dans toutes nos études de cas, nous avons analysé le programme scolaire provincial de l'Ontario et nous sommes entretenus avec deux cadres supérieurs du ministère de l'Éducation.

FIGURE 8.1
STRUCTURE TYPE DES ENTRETIENS DANS L'ÉTUDE DE CAS DE L'ONTARIO



L'éducation planétaire à l'échelle provinciale

L'éducation planétaire dans le programme éducatif de l'Ontario

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario ne dispose d'aucun programme officiel d'éducation planétaire, et les représentantes et représentants avec qui nous nous sommes entretenus ont déclaré que le ministère n'avait aucune définition ni politique officielle relative à l'éducation planétaire. Lorsque nous leur avons demandé comment le ministère définissait de manière informelle ou abordait l'éducation planétaire, les réponses des participantes et participants ont été vagues, mais elles comprenaient des références à des considérations telles que « justice sociale », « pauvreté », « citoyenneté » et « aperçu de la façon dont la science est enseignée dans le monde ». La préparation des élèves pour qu'ils soient économiquement concurrentiels à l'échelle mondiale a également été identifiée comme un objectif clé du programme éducatif de l'Ontario. Dans ce sens, l'un de nos répondants a inclus les parties relatives au « commerce électronique » du programme secondaire comme un élément de l'approche provinciale en éducation planétaire. Le second représentant du ministère avec qui nous nous sommes entretenus a souligné que, bien que l'éducation planétaire « figure à coup sûr au programme sur le commerce », ce programme :

... invite les élèves à penser de manière critique aux questions relatives, par exemple, au commerce équitable, au travail des enfants, de même qu'à l'effet des activités et du commerce sur les communautés locales et sur la culture mondiale. (Ontario, échelle provinciale, 2)

Les participantes et participants ont fait valoir le caractère multiculturel de l'Ontario comme un facteur influençant l'approche provinciale de l'éducation planétaire, quoique ce lien n'ait pas été commenté. Les deux représentantes et représentants se sont accordés à dire que « l'environnement, le réchauffement planétaire et le développement durable » sont des « sujets d'actualité » chez les élèves de l'Ontario. L'un d'eux a laissé entendre qu'ils s'attendaient à ce que le programme de science, en cours de révision à ce moment-là, comprenne un « plus grand accent » sur les enjeux environnementaux. Au moment où nous avons mené notre étude, les données tirées de notre analyse du programme et de nos entretiens donnent cependant à penser qu'il y a amplement de place pour l'éducation planétaire dans le programme ontarien de sciences humaines de la maternelle à la 6^e année du primaire.

Depuis le mois de septembre 2005, les écoles primaires de l'Ontario ont commencé à utiliser le programme de sciences humaines, révisé en 2004 et allant de la 1^e à la 6^e année du primaire (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004b)⁵.

Le programme révisé de sciences humaines intègre des résultats d'apprentissage plus spécifiques et précise clairement les niveaux de réussite. Les élèves doivent « maîtriser » les acquis et compétences et les utiliser de manière responsable.

Les processus de révision du programme de l'Ontario, y compris ceux relatifs au programme de sciences humaines récemment révisé, reposent sur une collaboration et une consultation publique, auxquelles ont participé des enseignantes et enseignants, des spécialistes des disciplines, le Conseil consultatif ministériel de l'éducation de l'enfance en difficulté, les facultés d'éducation, des parents, des élèves et d'autres ministères à divers degrés⁶. L'augmentation de la participation parentale au système d'éducation semble être une priorité majeure, car le ministère cherche à doter l'établissement de relations verticales et horizontales étroites entre les écoles, les communautés, les familles et les décideurs à l'échelle de la province et des districts (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a).

En 2005, un conseil provincial des parents a été établi en vertu d'une nouvelle politique de participation parentale, en lieu et place de l'ancien Conseil ontarien des parents (COP) habilité par le ministère en 1993 (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a). Contrairement au COP, les membres siégeant au conseil des parents et ses structures complémentaires au sein des commissions scolaires (comités de participation parentale) et des écoles (comités d'école) doivent être élus par les parents; afin de garantir la représentation d'opinions diverses, certains membres continueront d'être désignés par le ministère (ministère de

l'Éducation de l'Ontario, 2005a). Autre changement majeur, le nouveau comité parental ne garantit aucun siège aux Ontario Federation of Home and School Associations (OFHSA) (Fédération des associations de maisons et d'écoles de l'Ontario), à la Ontario Association of Parents in Catholic Education (OAPCE) (Association des parents pour l'éducation Catholique de l'Ontario) ni aux Parents partenaires en éducation (PPE). Le représentant avec qui nous sommes entretenus a toutefois indiqué que ces groupes continuent d'être consultés de façon régulière, ce qui était prévu dans le rapport ayant donné lieu à l'établissement du comité de parents (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005b).

La situation du programme éducatif de l'Ontario comparativement à l'idéal-type de l'éducation planétaire

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le programme éducatif de l'Ontario ne définit pas de manière explicite l'éducation planétaire ni la citoyenneté mondiale comme étant des objectifs pédagogiques. Il stipule toutefois que les élèves :

... ont besoin des connaissances et des compétences acquises dans les cours de sciences humaines, d'histoire et de géographie pour agir en qualité de citoyens informés dans un monde culturellement diversifié et interdépendant, ainsi que pour participer à une économie mondiale et y prospérer. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004b, p. 2)

Le programme révisé de sciences humaines, d'histoire et de géographie (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004b) correspond à plusieurs égards à l'idéal-type de l'éducation planétaire. Les six principaux concepts de base du programme sont tous liés à certains des éléments fondamentaux des principes de l'éducation planétaire tels que décrits au chapitre 2 du présent rapport. Ces concepts de base sont : systèmes et structures; interactions et interdépendance; environnement; changement et continuité; culture; puissance et gouvernance. Le programme est conçu pour aider les élèves à acquérir les « habitudes de pensée » essentielles dans une société démocratique complexe caractérisée par des changements technologiques, politiques et sociaux rapides (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004b, p. 17). Les élèves doivent en outre démontrer leur compréhension des droits, privilèges et responsabilités du citoyen, de même que leur volonté de faire preuve de respect, de tolérance et de compréhension à l'égard des personnes, des groupes et des cultures de la communauté mondiale, et faire preuve de respect et de responsabilité envers l'environnement.

Un examen du programme éducatif a révélé un certain désaccord entre ses aspects plus axés sur la justice et l'égalité ainsi que son orientation « stratégique/concurrentielle » en matière de mondialisation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les représentantes et représentants du ministère ont souligné l'importance de préparer les élèves à être concurrentiels à l'échelle mondiale. De plus, les observations de Cavanagh (2001) laissent entendre qu'il y a eu au fil du temps un changement d'intérêt dans le programme ontarien de sciences humaines, l'accent passant de la « coopération » à la « concurrence ».

Bien que le programme ontarien englobe « les droits et responsabilités du citoyen », l'accent y est nettement mis sur la citoyenneté canadienne. Les élèves apprennent comment les immigrantes et immigrants deviennent citoyens canadiens plutôt que d'analyser de manière plus critique les dynamiques, les causes et les effets de la migration mondiale de populations. Dans les sections du programme portant sur l'interdépendance, l'accent est mis sur l'interdépendance économique, en particulier dans le contexte canadien. Enfin, bien que les relations locales-mondiales constituent un sujet d'étude, l'attention est axée sur les « liens Canada-États-Unis » et il est fait peu mention des liens du Canada avec « les autres régions du monde ».

Le programme révisé de l'Ontario stipule également que la pensée critique, la résolution de problèmes et la communication sont des compétences essentielles à développer chez les élèves. Le programme officiel occulte cependant « l'action individuelle ». Il emploie des termes tels que « décrire » et « identifier » plutôt que des verbes plus actifs comme « utiliser », « formuler » ou « bâtir ».

Les appuis et les ressources à l'échelle provinciale

En Ontario, bien que le ministère ait coordonné en 1998 une « orientation » afin de former le personnel à l'échelle des districts relativement à son nouveau programme, la responsabilité des activités de perfectionnement professionnel et de formation interne incombe à la commission scolaire. Un représentant du ministère a souligné l'effet négatif des restrictions budgétaires imposées dans les années 1990 sur les programmes de perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants, déclarant que :

... les enseignantes et enseignants ne pouvaient plus s'absenter pour assister aux conférences et, par conséquent, celles-ci ont cessé d'être organisées... les gens ont abandonné. (Ontario, échelle provinciale, 2)⁷

Concernant le matériel de soutien, le ministère fournit des « exemples de référence » (échantillons de travaux pour les élèves) et des « trousse de l'enseignante et enseignant » pouvant être téléchargées à partir de son site Web⁸. Les participantes et participants ont souligné que la province avait conçu des « copies types » mises à la disposition des enseignantes et enseignants. Ces derniers ont en outre accès à des « planificateurs d'unité d'apprentissage » qui ont été mis au point par des conseillères et conseillers. Le personnel enseignant dispose également d'un budget pour acheter du matériel de soutien approuvé par le ministère (de nouvelles cartes du monde, par exemple).

L'Ontario ne dispose d'aucun mécanisme d'évaluation ou de transmission permettant d'évaluer le rendement des enseignantes et enseignants en sciences humaines, l'apprentissage dans cette matière ou la mise en application du nouveau programme de sciences humaines. Cette lacune contraste avec l'accent mis sur les épreuves normalisées en numératie et en littératie instaurées au cours de la dernière décennie pour les 3^e et 6^e années du primaire. Le ministère considère le programme éducatif officiel comme le principal canal par lequel l'information est véhiculée aux districts scolaires et aux écoles; le site Web du ministère sert également de forum pour l'échange de renseignements.

L'Ontario met peu d'accent sur l'intégration aux matières de l'éducation planétaire ou l'éducation à la citoyenneté, et associe peu les activités en dehors du programme à l'apprentissage en sciences humaines. L'accent est mis sur le contenu, la littératie et la numératie étant mises de l'avant comme des domaines prioritaires. Ceci est conforme au cadre « stratégique et concurrentiel » mentionné lors de nos entretiens au ministère.

L'éducation planétaire à l'échelle du district scolaire

Au total, nous avons parlé avec six personnes de trois districts scolaires de l'Ontario (rural, urbain et catholique). Il est important de mentionner que le système scolaire catholique suit le programme commun de l'Ontario, lequel est modifié et élargi en partie de manière à intégrer l'éducation religieuse. L'un des représentants du district catholique a souligné l'influence des organismes catholiques dans l'élaboration du programme éducatif provincial. À la fin des années 1990, l'Institute for Catholic Education (ICE) a publié les Ontario Catholic School Graduate Expectations (CGE), considérées comme d'importants principes directeurs lors de l'établissement du programme éducatif du primaire et du secondaire. Le ministère ontarien a à la fois subventionné et accordé une grande autonomie aux commissions scolaires catholiques pour l'élaboration de leur propre programme. Cette démarche a été entreprise sous l'égide de l'ICE et par sa participation aux trois Ontario Catholic Curriculum Cooperatives, représentant les régions Est (EOCCC), Nord (NOCCC) et centre (CCC) de la province.

Les participantes et participants des districts scolaires urbains et ruraux que nous avons rencontrés ont donné des définitions de l'éducation planétaire plutôt vagues. Leur perception de l'éducation planétaire était axée sur la conscientisation des enfants de « ce qui se passe dans le monde », leurs réponses faisant mention des droits de l'homme, de l'environnement, du développement, de la justice sociale et du rôle du Canada dans le monde. Associant les aspects de l'apprentissage actif et de l'engagement public de l'idéal-

type, un participant a déclaré en faisant référence aux objectifs de l'éducation planétaire :

À mon avis, ce sont les besoins de notre monde que nous souhaiterions inculquer à nos enfants dans nos classes; quel changement pouvons-nous apporter individuellement dans le monde, une sensibilisation, un degré de participation; selon moi, c'est essentiellement ce que nous devons faire. (Ontario, district rural, 1a)

Nos entretiens à l'échelle du district avec le personnel de la commission scolaire catholique ont été différents de ceux que nous avons eus aux deux autres commissions scolaires. Nous avons obtenu ici des descriptions précises de l'éducation planétaire, incluant la mention de l'interdépendance mondiale, les droits et responsabilités associés à la citoyenneté post-nationale, et la justice sociale grâce à l'engagement public et à la pensée critique. Le district que nous avons visité portait une attention spécifique à l'équité et associait l'éducation planétaire à « l'inclusion dans la classe » et au « changement important dans la façon dont les différences et la justice sont comprises et exercées dans le système » (Ontario, district catholique, 1b). L'un des participants a indiqué que l'un des résultats souhaités des CGE consiste pour l'élève à :

... devenir un citoyen du monde plus responsable... être conscient des problèmes et de la façon dont il peut faire partie de la solution... (Ontario, district catholique, 1a)

La mise en pratique de l'éducation planétaire

Les représentantes et représentants ont peu parlé de la façon dont l'éducation planétaire était mise en pratique à l'échelle des districts. Les orientations pédagogiques traditionnelles et un modèle de transmission des connaissances ont dominé nos conversations aux commissions scolaires urbaine et rurale que nous avons visitées. Pour les représentantes et représentants du district catholique, cependant, la mise en pratique de l'éducation planétaire « n'est pas une option [puisque]... la justice sociale [laquelle est considérée comme un aspect principal de l'éducation planétaire] est un élément constituant de notre conseil » (Ontario, district catholique, 1a). À la commission scolaire catholique, l'accent est mis sur la participation et l'engagement de l'élève. Tous les participants et participantes ont souligné que la littératie et la numératie étaient des matières obligatoires prioritaires dans les écoles ontariennes. Dans le district catholique, cependant, l'éducation religieuse et morale est aussi considérée comme une priorité.

Comme dans nos autres études de cas, le personnel du district scolaire catholique considère que l'enseignement de l'éducation planétaire dépend largement de l'initiative de chacun. Il revient somme toute à ces derniers de décider des sujets, de l'approche et de la portée de ce qu'apprennent les élèves. Le représentant d'une commission scolaire publique urbaine avec qui nous nous sommes entretenus a toutefois mentionné que les activités de collecte de fonds à l'échelle de l'école et du district étaient les meilleurs exemples « d'éducation planétaire ». Ce représentant a néanmoins laissé entendre que ce qui est enseigné est nettement influencé par « les interprétations individuelles » des enseignantes et enseignants, ainsi que par leur base de connaissances et leur choix d'exemples (Ontario, district scolaire 1a).

Un représentant de la commission scolaire rurale a précisé avoir de grandes attentes quant au lancement en 2005 du programme révisé. Selon lui, ce programme faciliterait et encouragerait l'aspect de la pensée critique propre à l'éducation planétaire; il rendrait le programme de justice sociale plus explicite et serait moins « eurocentrique ». Les répondantes et répondants des districts urbain et catholique n'ont fait aucune référence explicite au programme révisé de sciences humaines, ce qui nous a portés à croire que les écoles ne l'avaient pas encore utilisé au moment de notre étude. Un autre répondant a également critiqué la partialité « eurocentrique » du programme de 1998. Un représentant du district a souligné que l'attention mise par les écoles sur la « littératie critique » est un important point d'entrée pour les activités associées à l'éducation planétaire, car elle :

... invite les élèves à décortiquer les textes et à les lire d'un œil critique. À qui appartiennent les voix entendues, celles passées sous silence, quel langage est utilisé pour persuader? (Ontario, district scolaire, 3a)

Les appuis et les ressources à l'échelle du district scolaire

Le personnel du district scolaire a noté que le ministère de l'Éducation de l'Ontario ne leur apportait aucun soutien direct concernant l'éducation planétaire autre que de les sensibiliser au programme. Un participant a souligné que des « copies types » en sciences humaines étaient accessibles sur le site Web du ministère (ce qui a également été mentionné par le représentant provincial) et que celles-ci pouvaient constituer une ressource précieuse pour les enseignantes et enseignants cherchant à mieux intégrer l'éducation planétaire à leurs activités pédagogiques. Le personnel ne nous a cependant donné aucun exemple d'autres formes de soutien ministériel, telles que réunions avec des représentantes et représentants du ministère, ateliers, formation interne ou autres activités de perfectionnement professionnel.

Tous les participants et participantes ont nommé au moins une publication ou ressource à l'échelle du district qui favorisait l'éducation planétaire en classe (par exemple, *Effaçons les préjugés pour de bon*)⁹. Selon les participantes et participants, les districts pourraient mieux appuyer l'éducation planétaire dans les écoles en choisissant des ressources afférentes et du matériel didactique qui intègrent les aspects de l'éducation planétaire aux matières plus « traditionnelles ». Le personnel du district a souligné qu'il y avait moyen d'intégrer l'éducation planétaire aux mathématiques et à la littéracie, l'accent sur ces matières y étant mis par la province.

Nous avons décelé un écart significatif entre les commissions scolaires lorsque nous avons interrogé les participantes et participants concernant les possibilités d'échange de renseignements sur les enjeux mondiaux sur leurs territoires. Selon le représentant du district rural, il n'existe aucun mécanisme officiel qui favorise l'échange d'information, à l'exception des canaux officieux entre les enseignantes et enseignants. Les participantes et participants des districts urbain et catholique ont toutefois relevé les importants mécanismes potentiels suivants :

- les sites Intranet des districts et, de façon plus générale, les sites Web des districts;
- les communiqués de presse;
- la communication officieuse entre enseignantes et enseignants;
- le Comité de justice sociale du district catholique (comprenant des enseignantes et enseignants, des parents, des administrateurs et des membres du syndicat des enseignantes et enseignants);
- les bulletins d'information.

Bien que les participantes et participants aient mentionné la collecte de fonds comme faisant partie du programme d'éducation planétaire de chaque district, les représentantes et représentants du district catholique ont mis l'accent sur la promotion d'un intérêt pour la justice sociale, plutôt que pour la charité, pour l'engagement des élèves. L'un des répondants du district urbain a mis de l'avant le rôle du district dans la promotion de campagnes scolaires de collecte de fonds. Les enseignants-ressources d'un district (d'anciennes et anciens bibliothécaires) ont été désignés comme particulièrement « irremplaçables » pour recueillir et diffuser les renseignements concernant les campagnes de collecte de fonds mises en place.

Nous avons également relevé certains écarts concernant la participation des organismes non gouvernementaux nommés par les participantes et participants. Outre l'UNICEF, le représentant du district rural n'a mentionné aucun organisme externe travaillant avec les écoles locales sur l'éducation planétaire. Dans le district urbain, cependant, où il existe un programme de leadership national pour les étudiants ayant pour objet la promotion de l'engagement public en faveur de la justice sociale, le personnel a nommé plusieurs groupes qui participent au congrès annuel du programme, dont l'UNICEF, Enfants Entraide, Leaders Today, la Société de la Croix-Rouge, Médecins sans frontières et Vision mondiale.

Les répondantes et répondants du district catholique ont souligné le rôle de l'Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens (OECTA) et de la Conférence des évêques catholiques de

l'Ontario (CÉCO). Des parents ont en outre été reconnus comme des « partenaires » en éducation planétaire dans les écoles du district catholique, un aspect inhabituel dans nos entretiens à l'échelle scolaire.

Les défis

Lorsque nous les avons interrogés sur les défis associés à l'intégration de l'éducation planétaire en classe, les représentantes et représentants des districts catholique et rural ont immédiatement déterminé les contraintes de temps auxquelles font face les enseignantes et enseignants. Selon les répondantes et répondants, les contraintes imposées aux enseignantes et enseignants relativement à la mise en application du programme scolaire officiel sont aggravées par l'accent que met la province sur la littéracie et la numératie, ce qui empêche ces derniers de mettre l'accent sur l'éducation planétaire dans leur enseignement. Selon le représentant du district rural, le plus grand défi réside dans le fait que « le programme n'est pas vraiment conçu ou rédigé en ce sens » (Ontario, district scolaire rural, 1). Ce même participant a également souligné les défis associés au fait de rendre l'éducation planétaire pertinente aux yeux des élèves. Bien que les répondantes et répondants du district catholique n'aient mentionné aucun défi relatif aux ressources, ceux des districts ruraux et urbains ont mentionné le manque de ressources adaptées à l'âge comme un autre défi majeur dans l'enseignement de l'éducation planétaire dans leurs écoles.

L'éducation planétaire à l'échelle scolaire

Lorsque nous leur avons demandé comment ils définissaient l'éducation planétaire, la plupart des enseignantes et enseignants et des directrices et directeurs des six écoles que nous avons visitées ont mentionné qu'elle supposait l'intégration au programme d'un caractère « international » et la promotion d'une plus grande conscientisation. Ils ont parlé de plusieurs des valeurs associées à l'idéal-type de l'éducation planétaire décrit au chapitre 2, telles que l'empathie, la tolérance et le respect des différences, la responsabilité et les droits. Une grande attention a également été prêtée à la citoyenneté, en particulier lors de nos entretiens avec le personnel enseignant et administratif des écoles urbaines et catholiques. La plupart des répondantes et répondants qui ont abordé le concept de la citoyenneté dans les écoles urbaines et catholiques ont également établi des liens explicites entre les perspectives locales et mondiales lorsqu'ils parlaient de préparer les élèves à gérer leurs droits et responsabilités dans un monde interdépendant et interconnecté. Ce concept était toutefois moins présent dans les écoles rurales que nous avons visitées, la citoyenneté n'ayant été mentionnée qu'en association avec un programme de reconnaissance civique récompensant les élèves « citoyens » pour leurs contributions à la communauté scolaire.

Lorsqu'ils ont défini l'éducation planétaire, de nombreux participants et participantes ont aussi mentionné les directives pédagogiques ministérielles, bien que tous aient souligné que le programme scolaire ne comportait aucune définition ni référence officielle à l'éducation planétaire. Les enseignantes et enseignants avec qui nous nous sommes entretenus ont fait plusieurs fois référence à un module de sciences humaines traitant des relations commerciales du Canada. Ils ont également souligné l'importance de préparer les élèves à « se mesurer au marché mondial ». Cet accent mis sur un motif stratégique et fondé sur la compétition de l'enseignement des enjeux mondiaux est conforme au programme scolaire provincial, mais plutôt atypique comparativement aux réponses des participantes et participants à nos autres études de cas provinciales.

Lorsqu'ils étaient invités à définir l'éducation planétaire, les répondantes et répondants ont aussi couramment inclus la pauvreté parmi les enjeux traités et ont invariablement mentionné à ce propos les activités de collecte de fonds récentes ou prévues à leur école. Lors de chaque entretien, les participantes et participants ont en fait mentionné la collecte de fonds comme une activité associée à l'éducation planétaire. En revanche, seuls les répondants et répondantes des écoles catholiques ont établi des liens spécifiques entre la pauvreté à l'échelle locale et mondiale. Dans les écoles urbaines que nous avons visitées, l'environnement a aussi été mentionné comme un sujet d'actualité de l'éducation planétaire aux yeux des élèves, ce qui était moins le cas dans les écoles rurales et catholiques visitées, quoique les

« catastrophes naturelles » (comme le tsunami de 2004) semblent constituer un point commun de ralliement pour les efforts de collecte de fonds.

Il est important de souligner que l'élément d'action de l'idéal-type de l'éducation planétaire a également été abordé par de nombreux enseignants et enseignantes avec qui nous nous sommes entretenus, en particulier dans les écoles urbaines et catholiques. Un enseignant d'une école catholique a parlé d'alimenter la capacité d'empathie des élèves, l'objectif ultime étant cependant de favoriser « l'empathie menant à l'action ».

Tous les participants et participantes ont admis que l'éducation planétaire n'était pas une priorité du ministère et qu'elle était évincée par l'accent mis par la province sur la littératie et la numératie.

Dans les écoles rurales et urbaines que nous avons visitées, l'éducation planétaire semblait intermittente et souvent articulée autour des grandes fêtes ou des activités de collecte de fonds. Celles-ci ont été généralement décrites comme des initiatives à l'échelle scolaire, les assemblées scolaires servant à diffuser des renseignements et à rallier les appuis. De nombreux répondants et répondantes ont désigné les collectes de fonds et les assemblées scolaires comme des exemples d'apprentissage actif et d'engagement.

Nous avons toutefois relevé d'importantes exceptions : deux enseignantes et enseignants des écoles rurales et urbaines ont dit essayer d'intégrer « autant que possible » l'éducation planétaire aux matières standards du programme. Des enseignantes et enseignants des écoles catholiques que nous avons visitées ont parlé de l'éducation planétaire comme d'une matière infusée dans l'ensemble des activités officielles et extrascolaires et considérée comme faisant partie intégrante de l'éthos catholique. Tous les participants et participantes ont souligné les réactions très favorables que les élèves ont souvent relativement aux activités associées à l'éducation planétaire.

Les appuis et les ressources à l'échelle scolaire

Les répondantes et répondants de toutes les écoles ont laissé entendre qu'il n'existait, le cas échéant, que des ressources ou possibilités très limitées de perfectionnement professionnel offertes par le ministère provincial en appui à l'enseignement de l'éducation planétaire. La plupart d'entre eux ont mis de l'avant les programmes de perfectionnement professionnel offerts par le ministère en appui à la littératie et aux mathématiques.

Les participantes et participants à l'échelle scolaire ont eu des réponses similaires concernant l'appui à l'échelle du district, en particulier ceux de la commission scolaire rurale du nord que nous avons rencontrés. Plusieurs enseignantes et enseignants des écoles urbaines et catholiques ont en revanche mentionné certaines publications et ressources du district scolaire, précieuses, selon eux, en appui à leurs activités associées à l'éducation planétaire.

Les répondantes et répondants des écoles rurales ont indiqué qu'il n'existait aucun système officiel d'échange d'information et (ou) de soutien à la formation pour le personnel enseignant et administratif, que ce soit au sein de l'école, entre les établissements ou à l'échelle du district, mais ils ont souligné que les enseignantes et enseignants pouvaient échanger des renseignements de manière informelle, notamment dans leur salle de repos. Les enseignantes et enseignants de la commission scolaire urbaine ont également cité un bulletin scolaire mensuel, les bulletins du district et les réunions du conseil étudiant comme étant des mécanismes valables pour la diffusion d'idées, de nouvelles et de renseignements, bien que ceux-ci soient rarement axés sur les questions propres à l'éducation planétaire.

Lorsque nous leur avons demandé quelles ressources ils consultaient ou utilisaient de façon régulière, la plupart des enseignantes et enseignants ont rapidement mentionné Internet, suivi par les publications, les rapports et autres ressources provinciales et du district. Outre le Web et les sources officielles, le personnel enseignant a affirmé utiliser les journaux « pour se tenir au courant de l'actualité mondiale » (Ontario, district urbain, 1c).

Les innovations – Le programme SAGE, l’enseignement moral et le programme d’apprentissage par les pairs

Au cours de notre étude, nous avons été invités à nous entretenir avec le directeur d’une école urbaine du sud de l’Ontario qui offre aux parents la possibilité d’inscrire leurs enfants au Scholastics Arts and Global Education Programme (SAGE) (Programme d’enseignement scolaire en art et en éducation planétaire). Le directeur nous a expliqué que les parents préoccupés par l’accent prononcé sur la littératie et la numératie avaient signé une pétition pour l’intégration de ce programme.

Le programme SAGE préconise une approche intégrée du programme pédagogique de l’Ontario dans un milieu scolaire coopératif et non compétitif. Une attention particulière est accordée à l’éducation planétaire, en particulier en ce qui concerne la diversité, l’environnement et l’étude des arts, l’accent étant mis sur la sensibilisation des élèves à leurs responsabilités en matière d’écologie et de justice sociale. L’un des cinq objectifs du programme SAGE consiste à « intégrer l’éducation planétaire à la communauté scolaire » (comité directeur du programme SAGE, 2005). Le programme suppose de 12 à 15 heures par mois de participation parentale. Les activités relatives à la résolution de conflits, de même que celles contre le racisme et l’intimidation, sont privilégiées.

Autre exemple d’innovation à l’échelle de l’école et du district : la mise en place de programmes d’enseignement moral non obligatoires dans toutes les écoles des deux districts scolaires que nous avons visités. Ces programmes sont axés sur « tous les types d’éléments différents propres aux relations humaines, comment progresser, la résolution de problèmes, l’empathie... » (Ontario, école publique urbaine, 1a). L’idée consiste à intégrer l’enseignement moral au plus grand nombre possible de matières. L’enseignement moral est en outre inclus au programme de l’élève, que toutes les écoles possèdent. Bien qu’elles ne soient pas axées de manière spécifique sur les thèmes de l’éducation planétaire, des programmes de ce type à l’échelle des districts peuvent constituer un modèle pour adopter des approches plus généralisées de l’éducation planétaire dans les écoles ontariennes.

Le directeur d’une école urbaine de l’Ontario a également désigné le programme d’apprentissage par les pairs de son district comme un exemple d’initiative à l’échelle du district pouvant servir de modèle pour favoriser l’éducation planétaire. Ce programme est axé sur la promotion du leadership des élèves par l’introduction d’activités structurées pendant le temps libre à l’école. Les élèves de 6^e année qui excellent dans les matières principales, par exemple, peuvent proposer des activités aux plus jeunes pendant la récréation ou le dîner. Bien qu’elle ne soit pas obligatoire en classe, l’école demande aux enseignantes et enseignants d’inclure au bulletin scolaire de commentaires concernant le rendement des élèves en enseignement moral.

Nous avons aussi été intrigués par l’utilisation d’une classe d’une école catholique que nous avons visitée à propos de la Déclaration universelle des droits de l’homme. Cette classe a institué une « charte » en appui à son statut de « zone où le ridicule n’existe pas » :

[La classe est une] zone où le ridicule n’existe pas. Tiré de la charte des Nations Unies : les droits de l’homme non négociables. Tout le monde a droit à une vie privée... Deuxièmement, toute personne, quelle qu’elle soit, a le droit d’être traitée avec courtoisie et respect. Troisièmement, tout le monde a droit à une opinion. Je veux que les élèves prennent des risques. (Ontario, école catholique, 1c)

L’enseignant nous a dit que cette charte était utilisée pour exposer les élèves aux questions relatives aux droits de l’homme et pour favoriser le dialogue critique sur des questions associées à l’éducation planétaire. Cette éducation est ainsi intégrée et fait partie de la structure et du fonctionnement de la classe.

Les partenariats externes

La plupart des écoles que nous avons visitées ont mentionné l'UNICEF, et en particulier la Campagne Halloween UNICEF, comme un important collaborateur externe à leurs activités d'éducation planétaire. Les répondantes et répondants ont souligné la participation parentale aux activités et programmes d'éducation planétaire, le plus souvent en réponse aux efforts de collecte de fonds (pour le tsunami en 2004, par exemple).

Les enseignantes et enseignants des deux écoles rurales ont fait remarquer qu'ils n'avaient accès à aucune ONG ou autre partenariat externe pour soutenir les activités relatives à l'éducation planétaire de leur établissement. Bien que généralement conscients des besoins de leur école en matière d'éducation planétaire, ces enseignantes et enseignants ont exprimé un sentiment d'isolement que nous avons trouvé particulièrement troublant.

Les défis et conseils aux partenaires externes

Les répondantes et répondants considéraient le manque de temps du personnel enseignant comme une contrainte majeure à l'intégration de l'éducation planétaire. Les autres défis comprenaient :

- Le manque de confiance des enseignantes et enseignants en leur aptitude « d'enseigner » l'éducation planétaire (surtout souligné par les participantes et participants des écoles rurales).
- Le manque d'appui du ministère (dans toutes les écoles).
- Un programme scolaire normatif et fondé sur des normes qui réprime la créativité et la souplesse de l'enseignant lors des activités en classe (dans toutes les écoles).
- L'insuffisance de ressources financières (dans toutes les écoles).
- Une connaissance inadéquate des endroits où trouver les ressources et de la manière d'y accéder (dans toutes les écoles).

Concernant les conseils, la plupart des répondantes et répondants ont souligné le besoin d'une présence accrue d'organismes externes dans les écoles. Ils ont reconnu la nécessité d'engagements soutenus et à long terme envers un programme commun d'éducation planétaire, et ont bien accueilli l'idée que des groupes externes agissent en partenariat avec eux dans le cadre d'un tel programme. Il y avait également consensus quant au besoin de plus nombreuses ressources adaptées à l'âge et interdisciplinaires (y compris de ressources en éducation planétaire pouvant être utilisées dans le cadre des cours de numératie et de littératie) et d'un plus grand nombre de documents visuels. La demande la plus fréquente a sans doute consisté en un plus grand nombre d'animatrices et animateurs invités ou en d'autres formes d'interaction directe avec les enseignantes et enseignants spécialisés en éducation planétaire.

Résumé

Le nouveau programme ontarien de sciences humaines au primaire accorde une attention considérable aux enjeux mondiaux et internationaux. Il ne met toutefois qu'une attention limitée sur la citoyenneté active et place souvent la concurrence économique mondiale et les intérêts canadiens au cœur de ce que les élèves doivent apprendre au sujet de l'interdépendance mondiale.

Ce programme étant en cours d'intégration, il a été difficile d'évaluer de quelle manière il serait accueilli dans les écoles. Le ministère offre peu de soutien à l'enseignement de l'éducation planétaire, et il y a de grands écarts quant aux façons dont les districts se préoccupent des questions d'éducation planétaire. Nous avons trouvé en Ontario d'importants exemples d'innovation en matière d'éducation planétaire, tant à l'échelle des écoles qu'à celle des districts. Ces innovations sont toutefois contenues et limitées à des écoles ou à des commissions scolaires individuelles.

En Ontario, comme dans nos autres études de cas, même les enseignantes et enseignants qui souhaitent présenter des approches de l'éducation planétaire dans leurs cours font face à des contraintes de temps, de ressources et de connaissances. La plupart des activités mentionnées comme traitant de l'éducation planétaire sont axées sur la collecte de fonds, bien qu'un effort important ait été fait à la commission scolaire catholique pour établir un lien entre les questions de justice sociale et de responsabilité à l'échelle locale et mondiale. Il est intéressant de souligner que, bien que notre analyse du programme et que nos entretiens avec les représentantes et représentants du ministère donnent à penser qu'un accent est mis sur la citoyenneté nationale à l'échelle provinciale, nous avons découvert que de nombreux enseignants et enseignantes, en particulier à la commission scolaire catholique, parlaient en termes techniques de citoyenneté post-nationale ou mondiale comme d'un aspect que les enfants devraient apprendre.

Dans l'ensemble, l'étude de cas en Ontario nous porte à croire que l'application de l'éducation planétaire peut-être très variée dans les différents types d'écoles et de commissions scolaires. Dans la plupart des écoles, les programmes d'éducation planétaire dépendent de l'énergie de chaque enseignante et enseignant. Dans les écoles plus éloignées et rurales, la difficulté concernant l'intégration de l'éducation planétaire au programme pédagogique est aggravée par l'absence de partenariats externes et de soutien de la part du ministère provincial.

Des innovations à l'échelle des écoles et des districts dans le sud et le sud-est de l'Ontario ont toutefois amené des progrès impressionnants en matière d'éducation planétaire au primaire. Ceci révèle le besoin d'une approche plus généralisée de l'éducation planétaire dans la province, et avant tout modelée sur les approches fructueuses à l'échelle des écoles et des districts.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Sauf indication contraire, les données présentées dans ce tableau proviennent du gouvernement de l'Ontario (s.d.).
- 2 Ministère des Finances de l'Ontario. [s.d.]. Minorités visibles et ethnicité en Ontario.
- 3 Ministère de l'Éducation de l'Ontario. [s.d.] Coup d'œil.
- 4 Nous n'avons interrogé personne dans le district auquel est attachée cette école; nous nous sommes toutefois entretenus avec le directeur, car l'école offrait un programme éducatif novateur traitant de l'éducation planétaire.
- 5 Ce document est une version révisée du programme de sciences humaines de 1998 de la 1^{re} à la 6^e année du primaire. Les révisions semblent avant tout d'ordre terminologique (« indigène » devient « autochtone », par exemple), sans aucun changement majeur apparent.
- 6 Ministère de l'Éducation de l'Ontario. [s.d.] Le curriculum de l'Ontario : curriculum du primaire.
- 7 Ce participant a mentionné que les conférences présentées dans le cadre du perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants « avaient généralement un certain contenu propre à l'éducation planétaire, l'espace d'une séance au moins ». (Ontario, échelle provinciale, 2).
- 8 Ministère de l'Éducation de l'Ontario. [s.d.]. Le curriculum de l'Ontario élémentaire : études sociales : les programmes cadres selon l'année d'étude.
- 9 Fédération des enseignantes et des enseignants du primaire de l'Ontario. [s.d.] Ressources du programme.

Chapitre 9

Colombie-Britannique

En Colombie-Britannique, une grève des enseignantes et enseignants à l'échelle provinciale à l'automne 2005 nous a empêchés de mener à bien notre étude à l'échelle scolaire et dans les districts lorsque nous étions sur le terrain. Dans ce cas précis, notre étude sera uniquement fondée sur notre analyse du programme pédagogique provincial et sur notre entretien avec un représentant du ministère de l'Éducation.

Les thèmes relatifs à l'éducation planétaire sont assez visibles dans le programme d'éducation primaire de la Colombie-Britannique, bien que l'enseignement des enjeux mondiaux ne semble pas constituer une priorité provinciale au primaire. Comme dans l'étude de cas de l'Ontario, nous avons observé des dissensions intéressantes entre l'attention portée à la compétitivité économique mondiale et la justice sociale mondiale. Les plans de révision du programme 1998 d'éducation primaire semblent indiquer une ouverture propice à un plus grand accent sur les enjeux mondiaux et les approches.

Contexte

La Colombie-Britannique a une population multiculturelle teintée d'importantes influences asiatiques et autochtones. Sa population, à 85 pour cent urbaine, est concentrée dans le Lower Mainland et à Victoria. Le tableau 9.1 présente les principales données démographiques permettant d'établir le contexte socio-économique et politique de l'éducation planétaire de la province.

TABLEAU 9.1
DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES : COLOMBIE-BRITANNIQUE¹

Population	4 254 522 (2005)
Principaux groupes ethniques	Chinois; Français; ressortissants des Indes orientales; Autochtones
PIB	168 011 millions (\$ CAN) ²
Principaux secteurs économiques	Services, agriculture, pêche, foresterie, exploitation minière
Principaux partis politiques provinciaux	Parti libéral de la Colombie-Britannique, Nouveau parti démocratique
Premier ministre	Gordon Campbell (Parti libéral)

En Colombie-Britannique, les écoles sont soit publiques, soit privées; le système public offre plusieurs choix. Au moment où nous avons fait notre étude, la province comptait 61 districts scolaires et 348 écoles privées. En 2004-2005, la Colombie-Britannique comptait 671 224 élèves inscrits et 33 314 enseignantes et enseignants³. Au moment de l'étude, 1 508 écoles offraient une éducation primaire⁴.

Depuis 2001, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a entrepris d'importantes restrictions budgétaires et une restructuration. Un amendement à la School Act (Loi scolaire) a permis une plus grande autonomie des commissions scolaires locales et la participation parentale aux décisions en matière d'éducation (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2004). La législation exigeant des commissions scolaires qu'elles n'affichent aucun déficit, combinée à un gel des subventions à l'éducation, a occasionné de nombreuses mises à pied, des fermetures d'écoles rurales et d'autres mesures pour réduire les coûts (Shoveller, Elliott et Johnson, 2005). Comme dans d'autres provinces canadiennes, des examens normalisés ont été intégrés, et les évaluations du rendement de l'école et de l'enseignante ou de l'enseignant ont été associées aux résultats de l'élève. Les désaccords ont abouti à une grève illégale des enseignantes et enseignants à l'automne 2005. Le gouvernement a, depuis lors, restreint le nombre d'élèves par classe, ce qui a été perçu par tous les groupes comme une décision positive, mais il continue d'être critiqué pour ne pas subventionner suffisamment ces changements (Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique, FECB, 2006).

Le cas de la Colombie-Britannique est unique dans le cadre de cette étude, car la grève des enseignantes et enseignants à l'échelle provinciale a eu lieu à l'automne 2005. Puisqu'il a été impossible d'obtenir des entrevues à l'échelle des écoles et des districts, les recommandations faites ici sont fondées sur un entretien avec un représentant à l'échelle provinciale. Nous avons également recueilli et analysé des documents relatifs au programme pédagogique provincial au moyen des modèles conceptuels présentés dans l'Annexe A ci-jointe.

FIGURE 9.1
STRUCTURE TYPE DES ENTRETIENS DANS L'ÉTUDE
DE CAS DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE



L'éducation planétaire à l'échelle provinciale

L'éducation planétaire dans le programme éducatif de la Colombie-Britannique

La Colombie-Britannique utilise un ensemble de ressources intégrées (ERI) complet pour son programme pédagogique, lesquelles ressources consistent en des résultats d'apprentissage, des stratégies d'enseignement proposées, une liste de ressources et des méthodes possibles d'évaluation des progrès des élèves. L'ensemble des ressources intégrées actuellement utilisées pour le programme de sciences humaines de la maternelle à la 7^e année a été publié en 1998 sous la direction de trois coordonnatrices et coordonnateurs de projets de la division des programmes et ressources, après une longue consultation avec les districts scolaires, les associations d'enseignantes et enseignants et divers partenaires en éducation⁵. Au moment où les données ont été recueillies, les cours de sciences humaines étaient conçus pour les élèves de la 10^e à la 12^e année, et non pour ceux du primaire. Le ministère prévoyait mener une étude en 2006 sur le programme de sciences humaines de la maternelle à la 7^e année afin d'évaluer les tendances actuelles en matière d'éducation.

Nous avons eu un entretien avec un agent d'éducation du ministère de l'Éducation, responsable des écoles primaires et secondaires de la province. Celui-ci a souligné que le service était nettement plus petit que dix ans auparavant, un changement qui laissait moins de temps pour se concentrer sur des problèmes spécifiques. Le participant n'a exprimé aucune certitude quant à la définition officielle de l'éducation planétaire, mais a donné son point de vue, déclarant : « Il s'agit fondamentalement d'une sensibilisation

aux enjeux à l'échelle mondiale », incluant la politique, la géographie humaine, l'environnement et leurs effets sur la citoyenneté mondiale.

Les données tirées de notre analyse donnent à penser que, bien que l'éducation planétaire ne soit pas mentionnée de manière explicite dans les programmes officiels de la 4^e à la 6^e année du primaire, les résultats d'apprentissage associés à l'éducation planétaire sont surtout présents dans le programme de sciences humaines. L'accent est mis sur les pédagogies axées sur l'enfant dans l'ensemble des ressources intégrées des sciences humaines, suggérant une variété d'approches pédagogiques « incluant le travail d'équipe, la résolution de problèmes et l'utilisation de la technologie » (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1998, p. v). L'ERI met l'accent sur le fait que les enseignantes et enseignants devraient adapter leurs stratégies pour convenir aux divers besoins des élèves en matière de développement.

Selon le représentant du ministère, l'éducation planétaire n'est pas isolée dans le programme pédagogique du primaire, mais elle y est intégrée. On la retrouve de manière plus explicite à l'école secondaire, en particulier dans le nouveau cours d'éducation civique de la 11^e année (lequel cours déborde du cadre de la présente étude). Selon le représentant, les élèves qui souhaitent poursuivre les cours d'éducation planétaire pourraient le faire au postsecondaire, où « une myriade de cours sont offerts ». La raison de la concentration de l'éducation planétaire aux dernières années du secondaire réside dans le fait que les classes du primaire abordent tout d'abord l'identité individuelle, passent ensuite à la communauté et à l'école, puis élargissent et passent à une perspective provinciale, nationale et mondiale⁶.

L'agent du ministère a également souligné que les questions autochtones et le multiculturalisme sont des priorités dans le programme de sciences humaines de la maternelle à la 7^e année. D'après lui, l'éducation planétaire est surtout abordée en classe sous le couvert de l'actualité, selon l'intérêt de chaque enseignante et enseignant.

Notre répondant a en outre identifié les contraintes de temps comme des obstacles majeurs à l'enseignement de l'éducation planétaire au primaire. La grande attention mise sur la numératie et la littéracie (mathématiques et anglais) fait qu'il est difficile pour la plupart des membres du personnel enseignant du primaire, au plan logistique, d'aborder d'autres matières pendant les heures de classe.

La situation du programme éducatif de la Colombie-Britannique comparativement à l'idéal-type de l'éducation planétaire

Bien que le terme « éducation planétaire » ne soit pas utilisé dans le programme pédagogique, une partie du contenu de ce programme ressemblait à l'idéal-type de l'éducation planétaire, incluant des sujets spécifiques sur la citoyenneté mondiale, la pensée critique et les droits de l'homme. Nous y avons trouvé partout un thème dominant favorisant les perspectives multiples, en particulier concernant les interprétations diverses d'événements historiques, les débats relatifs à l'environnement et au commerce, les enjeux locaux et nationaux, et différents points de vue culturels. Une grande attention est mise sur la tolérance et la valorisation de la diversité au moyen du multiculturalisme, incluant un examen des défis auxquels font face les immigrantes et immigrants ainsi que la contribution que ces derniers apportent à la société canadienne.

Le programme de la Colombie-Britannique porte une attention à la justice sociale mondiale et à la compétitivité mondiale. Cette attention est démontrée dans la dissension sous-jacente aux questions relatives à l'environnement et à l'économie, deux sous-catégories présentes dans le programme de chaque année d'études. Dans le programme, la croissance commerciale et la croissance économique sont considérées comme des éléments positifs qui contribuent au bien-être de la société, bien qu'un accent soit mis sur le commerce éthique, en particulier en ce qui concerne l'utilisation des ressources naturelles et l'urbanisation. En matière d'environnement, le programme de 4^e année comporte un bref examen du point de vue écologique global autochtone, tandis qu'en 6^e année, le programme aborde la durabilité et l'empreinte écologiques. L'environnement est toutefois avant tout présenté comme une ressource naturelle

appauvrie à cause de la croissance démographique, de la surconsommation et des industries. Les activités suggérées comprennent : « Amener les élèves à jouer le rôle de représentantes et représentants industriels et à faire des présentations pour convaincre les Nations Unies que l'industrie n'endommagera pas l'environnement mondial », et débattre sur les thèmes : « les emplois sont plus importants que les forêts; les actuelles politiques sur la pêche répondent aux besoins des pêcheurs commerciaux, sportifs et autochtones; vendre de l'eau douce aux États-Unis est une bonne idée ». Bien que les débats permettent de mettre de l'avant de multiples perspectives inhérentes, il est important de souligner que les exemples sont constamment énoncés en faveur du commerce et au détriment de l'environnement.

Le programme de la Colombie-Britannique favorise la citoyenneté régionale, nationale et mondiale; chacun des aspects est cependant traité indépendamment des autres, un résultat, peut-être, du programme général de sciences humaines de la maternelle à la 7^e année (abordant d'abord l'aspect individuel, puis communautaire, provincial, etc.). La citoyenneté mondiale, incluant des discussions sur les caractéristiques du citoyen du monde, devient un thème explicite en 6^e année. Concernant les droits de l'homme, le programme intègre les nombreux différents paliers de citoyenneté tout en favorisant une notion de finalité morale. De la 4^e à la 6^e année, les élèves couvrent la Loi sur les Indiens, la Charte canadienne des droits et libertés, le Code des droits de la personne de la Colombie-Britannique, la Loi sur l'ombudsman, et les programmes des Nations Unies dans le domaine des droits de l'homme, incluant les droits de l'enfant. Les inégalités historiques canadiennes, telles que la taxe d'entrée imposée aux immigrants chinois et l'internement des Japonais, de même que les inégalités qui sévissent actuellement dans les pays plus pauvres, sont discutées. En dépit de cet accent mis sur les droits de l'homme, le programme n'aborde pas les inégalités qui existent actuellement au Canada. Il y a donc là une occasion manquée d'engager les élèves dans une « citoyenneté active » ou de développer chez eux un sens de finalité morale dans leur environnement immédiat.

La citoyenneté active est censée être l'un des principaux accents du programme, assorti du développement de la compréhension, de l'établissement de liens et de la mise en application des connaissances. Cependant, bien que les trois dernières compétences soient prévalentes, notre répondant n'a pas souligné la notion « d'action », laquelle n'est pas très présente dans le programme. La controverse est en outre traitée avec prudence; le programme a pour objectif de « non pas éliminer la controverse, mais d'assurer que les opinions et points de vue controversés sont présentés dans un cadre contextuel » (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1998, p. B5). Lorsqu'ils choisissent des ressources conformément aux recommandations du ministère, les enseignantes et enseignants sont invités à « tenir compte de la pertinence de la ressource du point de vue de la communauté locale » (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1998, p. B5). Le programme aborde certaines questions litigieuses concernant les droits de l'homme et les questions autochtones, mais celles-ci sont rares comparativement aux nombreuses autres traitées dans le programme. Le représentant du ministère avec qui nous nous sommes entretenus a toutefois mentionné que les enseignantes et enseignants pouvaient, naturellement, aborder des questions litigieuses et planétaires en classe dans le cadre de leurs activités courantes.

Les appuis et les ressources à l'échelle provinciale

À l'échelle provinciale, l'appui aux enseignantes et enseignants est surtout présent dans l'ensemble de ressources intégrées (ERI), lequel regroupe en un seul document les résultats d'apprentissage, des stratégies d'enseignement et d'évaluations proposées, et des ressources pédagogiques. Outre le soutien fourni dans l'ERI, le rôle du ministère de l'Éducation est perçu comme un appui financier occasionnel pour l'intégration de nouveaux cours et pour le financement d'ateliers. Les subventions fournies directement au district scolaire sont accordées en fonction des priorités de celui-ci. Selon le répondant, c'est le district scolaire qui décide des diverses journées pédagogiques et des ateliers offerts.

Le ministère élabore et évalue également des ressources pédagogiques que les enseignantes et enseignants ont le choix d'utiliser ou non. Outre le programme officiel et les ressources pédagogiques, le répondant a souligné que l'échange de renseignements se faisait au moyen du site Web du ministère, et qu'un bulletin intitulé « Education Info » fournit des renseignements sur tout nouveau développement.

Le participant a mentionné le manque de documents imprimés relatifs à l'éducation planétaire. Bien qu'Internet permette aux élèves et au personnel enseignant d'avoir un meilleur accès à l'éducation et aux ressources, le répondant a usé de prudence concernant « la fiabilité et l'exactitude » des renseignements. Cette préoccupation concernant l'intégrité des sources électroniques a aussi été exprimée par des répondantes et répondants d'autres provinces.

Le participant a souligné le manque de temps en classe de l'enseignant pour mettre en application l'éducation planétaire quand un tel accent est mis sur la littéracie et sur la numératie. Il a déclaré : « Tant de choses sont jugées importantes dans l'éducation, et chacun veut sa part du gâteau ».

Les partenariats et le programme non officiel

Le représentant du ministère que nous avons interrogé n'était au courant d'aucun partenariat soutenu entre le ministère et des ONG ou des groupes communautaires. Il a fait mention d'une vidéo de Vision mondiale, utilisée dans les classes supérieures, et a également souligné que le site Web du ministère comportait un lien vers le site des Nations Unies. Les efforts de leadership des élèves ont été remarqués et appréciés. Le représentant a aussi déclaré que l'UNICEF était « dans la mire du public. C'est remarquable! » et il a donné un exemple de sollicitation de dons pour l'année suivante.

Selon le représentant, des activités hors programme relatives à l'éducation planétaire sont plus susceptibles d'être organisées dans les écoles privées, en fonction de l'intérêt et de la motivation du personnel de la direction, du personnel enseignant, des parents et des élèves. Le répondant a souligné le changement que peut apporter chaque enseignante et enseignant, à savoir que certains ont besoin « de gens passionnés, auquel cas les choses se font d'elles-mêmes ». Il a indiqué toutefois qu'il y avait probablement plus d'activités dont il n'était pas au courant compte tenu de son poste qui ne le mettait pas en contact direct avec les écoles.

Il est intéressant de souligner que, au niveau provincial, plusieurs sites Web offrent des activités hors programme relatives à l'éducation planétaire. La Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique (FECB) héberge un site Web sur l'éducation planétaire comportant dix plans de leçons différents établis par des enseignantes et enseignants de la province pour les classes allant de la maternelle à la 7^e année, et comprenant des liens directs vers le programme éducatif officiel. La FECB compte en outre deux associations de spécialistes en rapport avec l'éducation planétaire. La Peace and Global Education Association (PAGE) (Association pour la paix et l'éducation planétaire) compte deux pour cent des enseignantes et enseignants du primaire; la seconde, la BC Social Studies Teachers Association (BCSSTA) (Association des enseignantes et des enseignants de sciences humaines de la Colombie-Britannique), représente près de 40 pour cent des enseignantes et enseignants du secondaire, mais n'a que peu de membres du primaire. Le site Web de la BCSSTA présente une liste de plusieurs projets en rapport avec l'éducation planétaire, de même qu'une conférence tenue en 2006 et intitulée « Le rôle du Canada dans la communauté mondiale ». Indépendamment du site Web de la FECB sur l'éducation planétaire, des districts, des enseignantes et enseignants, des universités et des organismes de la Colombie-Britannique ont réussi à obtenir des fonds de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) pour cinq projets d'enseignement planétaire.

Ces initiatives donnent à penser qu'il se passe probablement beaucoup plus de choses dans le domaine de l'éducation planétaire que n'en sait le ministère, y compris des activités à l'échelle des écoles, des districts et de la province.

Les conseils des enseignantes et enseignants aux partenaires externes

Notre répondant du ministère a souligné que les partenaires externes devraient être plus visibles et mieux synchronisés avec le ministère de l'Éducation. Ceci suppose qu'ils soient conscients du calendrier des conceptrices et concepteurs du programme éducatif provincial et qu'ils travaillent directement avec les éditeurs de ce programme afin d'y intégrer des ressources en éducation planétaire. Il a également été suggéré que les ONG communiquent avec les associations provinciales spécialisées, telles que la BCSSTA.

Les ONG auraient en outre la possibilité d'établir des partenariats directs avec les écoles pour des cours tels que le nouveau cours d'éducation civique de la 11^e année.

Résumé

En Colombie-Britannique, l'éducation planétaire ne figure pas de manière explicite au programme éducatif officiel des 4^e, 5^e et 6^e années du primaire, mais des éléments de l'idéal-type de l'éducation planétaire y sont partout présents. Une certaine attention est portée à la citoyenneté mondiale et aux droits de l'homme, à la pensée critique, à la tolérance et au respect de la diversité. Le programme pédagogique comporte également des questions écologiques, mais celles-ci sont souvent en contradiction avec l'accent mis sur les échanges internationaux et la compétitivité mondiale. Bien que la « citoyenneté active » soit décrite comme un objectif du programme, elle y est peu présente.

Le fait que l'éducation planétaire ne soit pas mentionnée de manière explicite dans le programme des 4^e, 5^e et 6^e années du primaire peut être en rapport avec les principes organisationnels du programme de sciences humaines de la maternelle à la 12^e année. Ce programme adopte une approche plus traditionnelle des sciences humaines, allant de la connaissance de soi et de la communauté locale avant d'aborder le monde plus vaste. Cette approche semble appuyée par le ministère de la Colombie-Britannique, la plupart des efforts du programme en matière d'éducation planétaire étant concentrée au secondaire.

Il existe plusieurs autres contraintes à l'échelle provinciale. L'accent mis sur le renforcement de la numératie et de la littératie dans les écoles laisse moins de temps pour les autres aspects de l'éducation. De même, le personnel actuellement plus restreint du ministère de l'Éducation engendre un besoin d'accorder la priorité aux questions plus pressantes. Comme dans plusieurs autres études de cas, l'intégration de l'éducation planétaire au programme est considérée à l'échelle provinciale comme étant laissée à la discrétion de chaque enseignante et enseignant.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Sauf indication contraire, les données présentées dans ce tableau proviennent du gouvernement de la Colombie-Britannique (s.d.).
- 2 Statistique Canada (2006).
- 3 Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2005b).
- 4 Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2006).
- 5 Une liste des partenaires est présentée dans l'Annexe E du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1998).
- 6 Le représentant a souligné que cette approche était conforme au volet sciences humaines du protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien.

Chapitre 10

Yukon

Au Yukon, un comité d'éducation planétaire regroupe des membres d'écoles et du ministère territorial de l'Éducation afin de discuter de questions, de thèmes et de stratégies pédagogiques pertinents relatifs à l'éducation planétaire. Ce comité, fort d'un important appui au sein du ministère de l'Éducation du Yukon en faveur de l'éducation planétaire, a favorisé un plus grand engagement général envers l'éducation planétaire que celui observé dans nos autres études de cas. Le Yukon semble en outre avoir modifié avec succès un programme pédagogique « emprunté » à la Colombie-Britannique afin de répondre aux besoins d'une population diversifiée (à prédominance autochtone) et géographiquement éloignée. En 2004, les élèves autochtones représentaient environ 28,5 pour cent de la population étudiante totale du Yukon (gouvernement du Yukon, 2004). Il est aussi important de souligner que la population francophone a doublé au cours des vingt dernières années (Patrimoine canadien, 2006). Innovation et souplesse caractérisent toutes deux l'expérience du Yukon en matière d'éducation planétaire.

Notre étude donne toutefois à penser qu'il existe certaines inégalités dans l'attention accordée à l'éducation planétaire dans les écoles desservant des populations différentes. D'importants défis demeurant, à savoir :

- évaluer les compétences en matière de littératie et de numératie des élèves de situation et (ou) de milieux défavorisés (en particulier dans les petites communautés marginalisées);
- rendre l'éducation planétaire « réelle » pour les élèves, en mettant l'accent particulièrement sur la conception d'outils pédagogiques et d'apprentissage plus efficaces (films vidéo, cartes et manuels) et en invitant plus de conférencières et conférenciers;
- trouver des moyens d'évaluer l'effet de l'éducation.

Contexte

Le système d'éducation du Yukon dessert une population relativement petite mais distincte par le nombre important d'élèves autochtones. Au moment où nous avons mené notre étude, le territoire comptait 28 écoles publiques (dont 23 du primaire) et une école francophone allant de la maternelle à la 12^e année¹; ces institutions desservaient 3 089 enfants du primaire (ministère de l'Éducation du Yukon, 2005a) et comptaient 491 enseignantes et enseignants en 2002-2003 (Nault, 2004). Étant donné la petite étendue du Yukon, il n'existe aucune autorité d'intervention entre le ministère de l'Éducation et les écoles du territoire. Le Yukon n'établit pas non plus son propre programme pédagogique mais il utilise actuellement le programme de la Colombie-Britannique au primaire.

Le tableau 10.1 présente les principales données démographiques permettant d'établir le contexte socio-économique et politique de l'éducation planétaire du territoire.

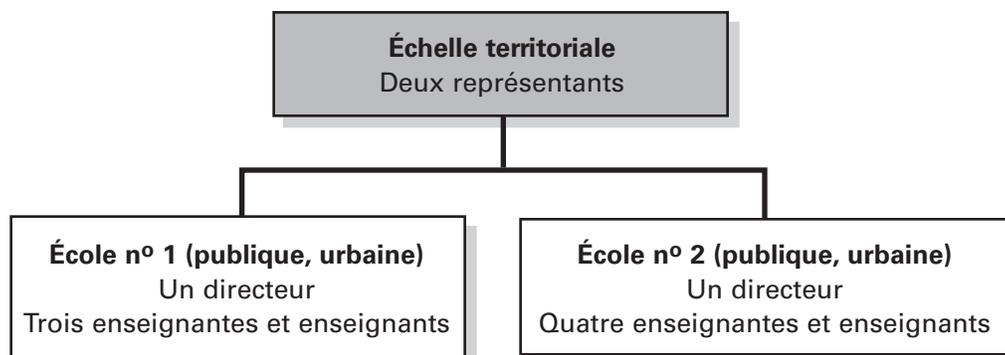
TABLEAU 10.1
DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES : YUKON²

Population	31 587 (2005)
Principaux groupes ethniques	Britanniques; Européens; Autochtones; Français; Asiatiques et Africains
PIB	1 522 millions (\$ CAN) (2005) ³
Principaux secteurs économiques	Exploitation minière; industries manufacturières; hydroélectricité; tourisme
Principaux partis politiques territoriaux	Parti du Yukon (anciennement « parti progressiste-conservateur »); Nouveau parti démocratique (NPD); Parti libéral
Premier ministre	Dennis Fentie (Parti du Yukon)

Le Yukon a adapté de manière novatrice le programme pédagogique de la Colombie-Britannique de manière à refléter les conditions et besoins locaux, notamment en favorisant les programmes expérientiels reflétant les styles d'apprentissage autochtones traditionnels, et en subventionnant des programmes francophones (ministère de l'Éducation du Yukon, 2005b). Il a également établi un Réseau éducatif étudiant du Yukon (YESNET) sur le Web, incluant un site actif où les élèves ainsi que les enseignantes et enseignants peuvent téléverser leurs projets pour les présenter à d'autres⁴. Pour s'attaquer aux résultats inégaux des élèves autochtones et non autochtones, le gouvernement a établi en 2005 un projet de réforme de l'éducation afin « d'apporter des changements dans le système de l'éducation pour mieux répondre aux besoins des Premières Nations » (projet de réforme de l'éducation du Yukon, s.d. p.1). Conformément aux tendances observées dans les autres provinces canadiennes, le Yukon a rendu obligatoires des contrôles normalisés en littératie et en numératie (ministère de l'Éducation du Yukon, 2005b).

Le Yukon utilisant le programme pédagogique de la Colombie-Britannique, nous nous sommes fondés sur notre analyse du programme de cette province en menant cette étude de cas. Nous avons également interrogé deux membres du personnel du ministère de l'Éducation du Yukon et avons visité deux écoles.

FIGURE 10.1
STRUCTURE TYPE DES ENTRETIENS DANS L'ÉTUDE DE CAS DU YUKON



L'éducation planétaire à l'échelle territoriale⁵

L'éducation planétaire dans le programme éducatif du Yukon

Le programme pédagogique officiel du Yukon est fondé sur celui de la Colombie-Britannique, certaines modifications ayant été apportées pour le rendre plus conforme aux besoins territoriaux. Le domaine des sciences humaines est celui du système pédagogique de la Colombie-Britannique comportant la plus forte concentration de thèmes associés à l'éducation planétaire, mais le programme de cette province n'a pas été révisé depuis plus de cinq ans. Selon l'un des deux répondants avec qui nous nous sommes entretenus au ministère de l'Éducation du Yukon, le programme de la Colombie-Britannique ne présente toutefois aucune définition officielle de l'éducation planétaire et n'offre pas non plus de directives précises concernant la mise en pratique de l'éducation planétaire. Une grande partie de l'enseignement de l'éducation planétaire au Yukon « découle des recherches personnelles des enseignantes et enseignants » (Yukon, échelle territoriale, 1).

Bien qu'aucune définition officielle de l'éducation planétaire ne figure au programme pédagogique du Yukon, des éléments de l'idéal-type de cette éducation sont présents dans la définition du terme donnée par l'un des répondants (reconnu par plusieurs autres participantes et participants comme un « chef de file » de l'éducation planétaire au Yukon). La définition de ce répondant met notamment l'accent sur la culture du sens de la responsabilité civique chez les élèves (le concept de « citoyens du monde » a aussi été mentionné), et sur le fait d'inculquer à ces derniers un sens profond de l'interdépendance des peuples du monde et de l'importance d'une vision critique « du monde dans lequel on vit ». L'importance de la pensée critique concernant l'interdépendance mondiale a aussi été soulevée par le deuxième répondant du ministère de l'Éducation du Yukon avec qui nous nous sommes entretenus, lequel a bien souligné les effets corrélatifs des diverses cultures.

Les représentantes et représentants du ministère de l'Éducation tenaient particulièrement à ce que les autochtones participent au processus d'établissement du programme pédagogique : selon eux, cela « ne pouvait qu'améliorer la qualité de l'éducation planétaire ». Un conseiller autochtone auprès du ministère représente les dix-sept Premières Nations du Yukon. Ce conseiller et plusieurs autres s'emploient à intégrer un nouveau contenu au programme pédagogique et ont aussi participé à la mise à l'essai de « l'éducation des Premières Nations » dans le territoire.

Avec le même accent que celui observé dans notre idéal-type de l'éducation planétaire concernant le développement de la pensée critique chez les élèves, un représentant du ministère de l'Éducation du Yukon a présenté l'objectif du programme comme consistant « à amener les élèves à parler des enjeux et à les prendre en considération selon plusieurs angles » (Yukon, échelle territoriale, 1). Bien qu'il ait été donné à penser que l'éducation planétaire était plus présente au secondaire, ce représentant croit sincèrement que, pour que l'éducation planétaire soit plus efficace, les enfants doivent être exposés plus tôt aux questions, aux connaissances et aux compétences appropriées.

Les appuis et les ressources à l'échelle territoriale

Plus d'une douzaine de consultantes et consultants établissent le programme pédagogique et travaillent avec les enseignantes et enseignants en exercice pour mettre ce programme en place dans le territoire. Selon les représentantes et représentants du ministère, bien que de plus nombreuses ressources soient nécessaires pour renforcer l'éducation planétaire dans les écoles du Yukon, l'appui des enseignantes et enseignants est encore plus important car « ces derniers doivent utiliser d'autres ressources que celles offertes pour rendre celles-ci efficaces » (Yukon, échelle territoriale, 1).

Les enseignantes et enseignants du Yukon ont facilement accès au perfectionnement professionnel, largement subventionné grâce à un budget « supérieur à la moyenne » imparti aux activités de formation continue. Selon un répondant, la Commission des droits de la personne et la Yukon Development and Education Commission (YDEC) (Commission pour l'éducation et le développement du Yukon) ont joué des rôles actifs dans le soutien de l'éducation planétaire au Yukon en procurant des ressources et, dans certains

cas, des conférencières et conférenciers invités. S'il existe un « bon dialogue » entre les écoles et les ONG de Whitehorse, la métropole du Yukon, aucun groupe spécifique n'a toutefois été mentionné. L'Association des enseignantes et des enseignants du Yukon a également été identifiée comme jouant « un rôle secondaire dans les programmes plus généraux [d'éducation planétaire] » (Yukon, échelle territoriale, 2). Toujours selon les représentantes et représentants du ministère de l'Éducation du Yukon, les parents participent beaucoup au développement de l'éducation planétaire à l'échelle scolaire.

Bien qu'il ne se réunisse pas à intervalles réguliers, un « comité d'éducation planétaire », composé d'enseignantes et enseignants ainsi que d'administratrices et administrateurs, a été formé pour discuter, échanger des idées et planifier des programmes axés sur l'éducation planétaire. Les enseignantes et enseignants communiquent aussi de façon régulière avec leurs pairs et des professionnelles et professionnels de l'éducation et participent activement à l'échange de ressources. Il est clair que les personnes avec qui nous nous sommes entretenus soutiennent les pratiques d'enseignement axées sur l'enfant et favorisent une approche scolaire globale des enjeux mondiaux.

La mise en pratique de l'éducation planétaire

Selon les commentaires des participantes et participants à l'échelle territoriale, le programme de sciences humaines comporte certaines inégalités entre le temps alloué aux questions autochtones et celui accordé aux questions plus largement définies comme relatives à l'éducation planétaire. Les écoles de Whitehorse participent plus activement aux programmes d'éducation planétaire - reflet du contenu plus vaste et de la gamme plus étendue des compétences et attitudes prônés dans l'idéal-type -, tandis que le contenu du programme de sciences humaines des écoles des plus petites communautés en dehors de la métropole est plus axé sur les questions autochtones. Ces inégalités dans ce domaine d'intérêt ne doivent toutefois pas occulter le fait que les participantes et participants ont eux-mêmes établi des liens explicites entre « les questions autochtones » et « l'éducation planétaire », et qu'ils considèrent que l'importante population autochtone du Yukon influence à n'en pas douter l'approche adoptée relativement à l'éducation planétaire dans le système public de l'éducation, tant à Whitehorse qu'à l'extérieur de la ville.

Réfléchissant à ses propres pratiques d'enseignement passées, l'un des répondants du ministère de l'Éducation du Yukon a laissé entendre que 70 pour cent de son temps était imparti, directement ou indirectement, à couvrir des thèmes applicables à l'éducation planétaire. Ce participant était clairement en faveur d'une approche globale propre à renforcer l'éducation planétaire dans le système scolaire public, approche permettant de soulever des questions dans un éventail de matières, « des mathématiques à la littérature ». Le participant a suggéré que l'éducation planétaire soit intégrée « encore plus tôt », et que le concept d'interdépendance, en particulier, de même que le développement du « citoyen mondial » soient mis de l'avant dès les toutes premières années de scolarité de l'enfant.

Les défis

Les deux répondants du ministère de l'Éducation avec qui nous nous sommes entretenus ont eu du mal à reconnaître les défis associés au développement de l'éducation planétaire dans le système scolaire du Yukon. L'un d'eux a toutefois souligné que les thèmes relatifs à l'éducation planétaire provoquaient souvent de fortes réactions émotionnelles chez les enfants, et que, par conséquent, les enseignantes et enseignants devaient aborder ces questions avec doigté pour ne pas « accabler » les élèves ni freiner leur apprentissage. L'autre participant considérait pour cette même raison qu'il était important d'admettre que certains enseignants et enseignantes ne se sentaient pas à l'aise d'aborder certains sujets (l'exemple de la main-d'œuvre juvénile a été présenté ici) et qu'il était nécessaire de se soucier de la préparation et du degré de confort de l'éducateur concernant l'éducation planétaire. Selon ces répondants, les impératifs voulant que l'on procure aux enseignantes et enseignants les outils et connaissances qu'ils exigent pour l'enseignement efficace de l'éducation planétaire signifient que ces derniers doivent mieux connaître la technologie et être plus à même d'utiliser les ressources offertes sur le Web.

Le dernier défi mentionné concernait le manque de stratégies officielles permettant d'évaluer les progrès des élèves et le succès des enseignantes et enseignants à aborder les thèmes de l'éducation planétaire en

classe. Les deux participantes et participants considéraient toutefois que, compte tenu de la réceptivité perçue des enseignantes et enseignants envers l'éducation planétaire, le Yukon réussissait plutôt bien à exposer les élèves aux thèmes associés à l'éducation planétaire. Les deux répondants ont en outre laissé entendre que le ministère de l'Éducation du Yukon procurait aux enseignantes et enseignants des ressources et possibilités de perfectionnement professionnel appropriées et favorables au renforcement de l'enseignement de l'éducation planétaire.

L'éducation planétaire à l'échelle scolaire

Dans le cadre de cette étude, nous avons rencontré deux directeurs et six enseignantes et enseignants dans deux écoles. La première était une école d'immersion française accueillant près de 250 élèves, dont très peu d'élèves autochtones. Dans la deuxième, près de dix pour cent des 400 élèves inscrits étaient autochtones.

Les représentantes et représentants de ces écoles ont donné de vagues définitions de l'éducation planétaire, mettant de l'avant des thèmes plutôt qu'une description plus précise de la philosophie, des objectifs et du contenu associés au terme. Nous avons observé que l'éducation planétaire n'était pas mise en évidence dans le programme pédagogique officiel, et que la plupart des thèmes étaient inclus dans les sciences humaines. Bien que les directives des directeurs et du ministère de l'Éducation du Yukon concernant l'éducation planétaire soient importantes, les enseignantes et enseignants ont pris les devants pour que celle-ci demeure visible dans leur classe. Comme l'a déclaré un enseignant : « Nous aimerions présenter notre école comme un milieu inclusif faisant partie de ce monde. L'un de nos objectifs consiste à voir plus de thèmes de l'éducation planétaire couverts en classe (Yukon, école 2a).

Selon les enseignantes et enseignants et les directeurs avec qui nous nous sommes entretenus, l'éducation planétaire suppose l'étude de l'interdépendance entre les peuples, les régions et l'environnement naturel. Les enseignantes et enseignants considèrent qu'utiliser une approche comparative pour enseigner l'éducation planétaire permet aux enfants d'être mieux sensibilisés à la société canadienne, au rôle du gouvernement et à leur propre héritage culturel. Bien que des participantes et participants dans plusieurs de nos autres études de cas aient laissé entendre que certains sujets associés à l'éducation planétaire étaient trop « complexes » ou provoquaient de fortes réactions émotionnelles, l'un des enseignants avec qui nous avons discuté croyait fermement que l'éducation planétaire devrait chercher à instiller un sentiment d'espoir chez les élèves en cultivant chez eux un sens des responsabilités et de l'intervention (volonté d'agir). Comme l'a déclaré l'un des directeurs :

Nous vivons sur une petite planète... pour lutter en faveur de la justice sociale... les enfants doivent alors être sensibilisés... Le problème réside dans les multinationales. Les élèves doivent apprendre ce qu'est la propagande. Ils doivent apprendre que le tiers monde ne dépend pas des pays industrialisés, que cela n'est qu'un mythe. Ils doivent développer une plus grande empathie pour les autres, et faire éclater les mythes est la clé. (Yukon, école 1a)

À l'école la mieux notée des deux que nous avons visitées, il y avait un intérêt plus marqué pour l'éducation planétaire, et les enseignantes et enseignants avec qui nous nous sommes entretenus ont défini celle-ci conformément à notre idéal-type. Si les participantes et participants ont dit sensibiliser les élèves aux enjeux existant « en dehors de l'Amérique du Nord », ils ont aussi fortement associé ces efforts au besoin « d'appartenance pour devenir des citoyens du monde ». Plusieurs ont ainsi dit aborder l'éducation planétaire en établissant des liens locaux-mondiaux, de même que par la comparaison et la discussion critique sur des questions d'interdépendance mondiale dans les sphères environnementale, sociale, culturelle et économique, les questions d'équité et de justice sociale étant mises de l'avant.

Contrairement aux écoles visitées dans les autres études de cas, il y avait une grande pression pour que l'éducation planétaire aille au-delà des activités de « charité » et de « collecte de fonds » pour les « populations pauvres », et en faveur d'une intégration plus globale aux matières des activités et sujets afférents. « Je demande à mes enseignantes et enseignants d'être aussi engagés que possible et mais de ne pas s'emballer trop vite [avec des activités comme une collecte de fonds pour le tsunami], mais de faire

en sorte que les fonds que nous recueillons soient d'abord utilisés à l'échelle locale. » (Yukon, école 1a).

Les appuis et les ressources à l'échelle scolaire

Bien que l'éducation planétaire soit assez présente dans les classes et dans les écoles des enseignantes et enseignants avec qui nous nous sommes entretenus, « le manque de soutien institutionnel » a été mis de l'avant comme un obstacle majeur au développement de l'éducation planétaire dans le système scolaire. Ceci est en nette opposition avec la perception des participantes et participants à l'échelle territoriale, lesquels, comme nous l'avons indiqué plus haut, jugent que le ministère de l'Éducation du Yukon procure un soutien « adéquat » pour l'éducation planétaire. La plupart des répondants ont néanmoins admis que des possibilités de formation professionnelle étaient subventionnées par l'Association des enseignantes et des enseignants et par le ministère de l'Éducation du Yukon; les participantes et participants n'ont toutefois donné aucun exemple précis de telles possibilités. Le directeur de l'une des écoles que nous avons visitées a mentionné « le centre de ressources à jour », lequel offre « de nombreux plans de leçons sur les thèmes de l'éducation planétaire... et de nombreux en rapport avec la justice sociale » (Yukon, école 1a). En fait, un enseignant est allé jusqu'à dire : « Les ressources ne sont pas un problème... il se passe tant de choses dans le monde » (Yukon, école 1d).

Il était clair cependant que les enseignantes et enseignants avec qui nous avons discuté utilisent beaucoup de documents informatifs trouvés sur Internet ainsi que leurs propres ressources : « (...) les manuels sont désuets; Internet regorge de vidéos, de photos et d'articles à jour » (Yukon, école 2c).

Pour la plupart, le problème n'est pas tant le manque de documents, mais le manque de temps. Les enseignantes et enseignants ont du mal à filtrer les nombreuses ressources offertes en ligne. Ils doivent aussi se concentrer sur les mathématiques et la littérature. Pour résoudre ce problème, les enseignantes et enseignants ont suggéré que le ministère conçoive un site Web dédié à la diffusion de renseignements, d'idées et de documents de référence « prêts à l'emploi ». Un autre facteur présenté par les enseignantes et enseignants et similaire à l'étude de cas du Manitoba était le scepticisme du personnel enseignant concernant la fiabilité de la base factuelle de certains des renseignements trouvés par hasard et qu'ils étaient moins enclins à les présenter en classe.

Les répondants des écoles que nous avons visitées ont précisé qu'ils aimeraient avoir plus de possibilités de perfectionnement professionnel « exigées par le ministère », et, plus précisément, que le ministère de l'Éducation du Yukon devrait coordonner des programmes de formation continue favorisant l'échange de renseignements et le dialogue entre les enseignantes et enseignants concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'éducation planétaire. Un participant a souligné la faiblesse des relations horizontales entre les écoles et a laissé entendre qu'un effort plus soutenu était nécessaire pour « obtenir la participation de tous les enseignants et enseignantes » et ainsi avoir une éducation planétaire efficace dans le système scolaire.

Les défis

Les participantes et participants ont souligné que, pour être efficace, l'éducation planétaire devait être « pertinente » et « pratique ». Un membre du personnel enseignant a souligné que l'éducation planétaire était difficile à mettre en pratique à cause du « très bas niveau scolaire » de sa classe, ce qui nécessite de consacrer une grande partie de son temps « à la lecture et à l'écriture de base » (Yukon, école 1b).

Concernant le programme pédagogique officiel, plusieurs enseignantes et enseignants pensent que l'éducation planétaire devrait être une matière séparée, « distincte des sciences humaines ». L'un d'eux a donné un point de vue précis sur ce qu'il fallait pour renforcer l'éducation planétaire de manière à la relier à la dimension d'apprentissage actif de l'idéal-type :

Le programme devrait comporter un aspect obligatoire qui fasse avancer les choses... En 6^e année, les élèves sont invités à devenir des citoyens du monde, mais il manque leur participation véritable. Le programme devrait couvrir moins de sujets, et ceux-ci devraient être étudiés sur une

période plus longue. De nombreuses problématiques sont abordés, mais pas assez en profondeur. (Yukon, école 2a)

La question de l'évaluation, ou du manque d'évaluation en fait, constituait un sujet de préoccupation dominant. Les participantes et participants ont déclaré qu'il n'existait aucun mécanisme officiel d'évaluation ou de suivi des activités d'éducation planétaire, à l'exception des évaluations et (ou) des encouragements non officiels de la part du personnel de la direction ou des enseignantes et enseignants. De façon plus marquée que dans les autres études de cas, les participantes et participants avec qui nous nous sommes entretenus semblaient persuadés « (...) qu'il est difficile de mesurer l'efficacité de l'éducation planétaire (...) ».

Outre ces défis particuliers, la plupart des enseignantes et enseignants avec qui nous avons parlé ont cependant eu du mal à en mentionner d'autres. L'un d'eux a conclu :

Il n'y a pas de règle inflexible. Nous disposons de peu d'outils pour enseigner ces sujets, qui sont plutôt vagues. J'aimerais voir des faits davantage incontestables et rendre l'éducation planétaire plus réaliste dans le cadre des sciences humaines. (Yukon, école 1b)

Innovations

L'innovation la plus frappante de l'étude de cas du Yukon est le Comité d'éducation planétaire animé par les représentantes et représentants du ministère de l'Éducation du territoire, mais comprenant aussi des enseignantes et enseignants des deux écoles que nous avons visitées. Le comité est un forum libre d'enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire qui considèrent l'éducation comme un véhicule pour la formation de citoyens du monde.

Partenariats

Lorsque nous les avons interrogés sur la participation d'organismes externes, les participantes et participants ont généralement mentionné la Campagne Halloween UNICEF ainsi que la tirelire orange. Mis à part l'UNICEF, les participantes et participants n'ont nommé aucun autre organisme externe engagé dans les activités d'éducation planétaire de leur école. Tous se sont néanmoins prononcés très en faveur de la participation et de l'aide d'ONG à l'éducation planétaire.

Quelques enseignantes et enseignants avec qui nous avons discuté ont de plus fait mention d'une certaine participation parentale aux projets scolaires d'éducation planétaire. Bien qu'aucun exemple précis n'ait été donné, les enseignantes et enseignants ont souligné que, le plus souvent, les parents encourageaient vivement l'éducation planétaire en classe.

Bien que les participantes et participants du ministère de l'Éducation du Yukon aient mentionné le rôle de la Commission des droits de l'homme, de la Yukon Development and Education Commission (YDEC) mission (Commission pour l'éducation et le développement du Yukon) et de l'Association des enseignantes et enseignants du Yukon, aucun répondant à l'échelle scolaire n'a fait mention de ces groupes, ce qui semble indiquer une lacune dans les relations verticales entre les personnel enseignant et le personnel ministériel. De plus, la perception à l'échelle ministérielle selon laquelle il existerait un important partenariat interécoles concernant l'éducation planétaire n'a pas été totalement corroborée par les constatations des répondants des deux écoles que nous avons visitées. Bien qu'un enseignant ait laissé entendre que « des idées circulaient » et qu'il y aurait certainement à l'avenir de plus nombreux partenariats entre les écoles concernant les programmes d'éducation planétaire, aucune mention de telles associations n'a été faite au moment où nous avons mené cette étude, à l'exception des références occasionnelles aux campagnes de collecte de fonds qui peuvent lier les écoles. Un enseignant a notamment mis de l'avant « les projets de correspondance organisés entre les écoles », citant comme exemple une initiative de ce type qui mettait les élèves d'une école du Yukon en relation avec ceux d'une école en Afghanistan.

Conseil des enseignantes et enseignants aux partenaires externes

Selon les enseignantes et enseignants du Yukon, les partenaires externes doivent trouver des moyens efficaces d'appuyer l'intégration globale de l'éducation planétaire aux programmes pédagogiques officiel et non officiel et de contribuer à « rendre l'apprentissage plus pertinent ». L'accueil de conférencières et conférenciers invités a été perçu comme l'un des meilleurs moyens de « sensibiliser les enfants aux véritables enjeux ». Ils ont également laissé entendre qu'un plus grand nombre de ressources « prêtes à l'emploi » étaient nécessaires, et ont mis un accent particulier sur le besoin de conception de ressources et autres aides visuelles adaptées à l'âge et accessibles sur le Web. Les enseignantes et enseignants ont fait valoir que les partenaires externes devraient s'abstenir de leur envoyer du matériel non sollicité.

Dans l'ensemble, les enseignantes et enseignants ont souligné que les ressources et programmes développés doivent permettre « d'amener les élèves à parler des enjeux », ce qui suppose une importante part de pensée critique. La mesure la plus importante qu'un partenaire externe puisse prendre serait « d'établir de bonnes relations avec les enseignantes et enseignants pour arriver à comprendre comment présenter de manière appropriée les thèmes associés à l'éducation planétaire ».

Résumé

Dans l'ensemble, notre étude au Yukon semble indiquer que l'éducation planétaire, incluant les concepts de citoyen actif et de pensée critique, est fortement appuyée à l'échelle territoriale et scolaire. Une partie du consensus que nous avons observé concernant l'importance de l'éducation planétaire vient du comité d'éducation planétaire. Bien qu'un élan considérable favorise l'inclusion de l'éducation planétaire dans les écoles du Yukon, notre petit échantillonnage semble malgré tout indiquer des inégalités dans la couverture des sujets qui y sont associés. De nouvelles études sont nécessaires concernant la variation et les possibilités d'éducation planétaire dans les écoles accueillant d'importantes populations autochtones. Dans l'ensemble cependant, le Yukon compte parmi les exemples les plus novateurs et réceptifs de notre étude en matière d'éducation planétaire.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 Les écoles publiques comprennent des écoles anglophones, une école francophone (langue première), des écoles d'immersion en français et des écoles catholiques (Bureau des statistiques du Yukon, 2005).
- 2 Toutes les données présentées dans ce tableau proviennent du gouvernement du Yukon [s.d.].
- 3 Statistique Canada (2006).
- 4 YESNET. [s.d.] Projets étudiants en ligne.
- 5 Dans cette section, nous combinons la perspective « provinciale/territoriale » avec la partie de l'analyse correspondant au « district scolaire » dans les autres études de cas.

Chapitre 11

Analyse et conclusions

Que révèle cette étude concernant l'enseignement de l'éducation planétaire dans les écoles primaires du Canada? Bien que fondée sur des entretiens dans un petit échantillonnage d'écoles et de districts scolaires, l'étude offre une base de référence utile pour comprendre de quelle manière les cadres politiques et administratifs tant à l'échelle de la province, du district et de l'école façonnent l'enseignement de l'éducation planétaire dans les écoles primaires canadiennes. Dans les dix précédents chapitres, nous avons :

- documenté les façons dont l'éducation planétaire est actuellement définie dans les programmes pédagogiques provinciaux;
- examiné les types de soutiens et de partenariats qui structurent sa mise en pratique à l'échelle scolaire;
- étudié les problèmes auxquels font face les écoles ainsi que les enseignantes et enseignants.

Deux aspects ressortent clairement de notre étude. En premier lieu, il n'y a jamais eu de moment plus propice pour prêter une attention à l'éducation planétaire dans les écoles canadiennes. À l'échelle du pays, de la province, du district et de l'école, on reconnaît largement l'importance de la matière. En second lieu, il existe de nombreux obstacles à la mise en pratique efficace de l'éducation planétaire. S'attaquer à ces problèmes nécessitera plus qu'une amélioration des programmes des organismes individuels; cela supposera l'attention coordonnée d'une diversité d'acteurs, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des ministères de l'Éducation.

Ce dernier chapitre présente une analyse de synthèse de nos résultats obtenus à l'échelle provinciale, organisés de manière à répondre aux deux questions initiales soulevées dans le cadre de cette étude :

- Quelle est la situation actuelle de l'éducation planétaire dans les écoles primaires canadiennes, et comment celle-ci est-elle appuyée par les écoles, les districts scolaires, les ministères provinciaux, les partenaires non gouvernementaux et les organismes fédéraux?
- Comment les organismes canadiens (incluant l'UNICEF) peuvent-ils mieux encourager et soutenir l'éducation planétaire dans les écoles du Canada?

L'éducation planétaire : la perspective des écoles primaires canadiennes

Nous parlons beaucoup des « effets papillons » et des petites choses que nous pouvons faire en ce sens, de ce qu'ils peuvent faire pour créer cet effet papillon et comment celui-ci débute avec eux... (Manitoba, école 1b)

Nous aimerions présenter notre école comme un milieu inclusif faisant partie de ce monde. L'un de nos objectifs consiste à voir plus de thèmes de l'éducation planétaire couverts en classe. (Yukon, école 2a)

Voyons tout d'abord le point de vue à l'échelle scolaire. Qu'entendent les enseignantes et enseignants ainsi que le personnel administratif du primaire par le terme « éducation planétaire »? Quels types d'activités et d'initiatives en matière d'enseignement sont proposés dans les écoles primaires canadiennes? Quels types d'appuis, de partenariats et de problèmes sont considérés comme importants par les enseignantes et enseignants ainsi que le personnel administratif?

Lors de nos entretiens à l'échelle scolaire, le terme « éducation planétaire » était largement reconnu et généralement employé avec une certaine familiarité¹. La plupart des répondantes et répondants savaient que les réformes scolaires, récentes ou imminentes, exigeaient de leur part qu'ils parlent plus des enjeux mondiaux. La plupart des enseignantes et enseignants ainsi que du personnel administratif ont cependant proposé des définitions plutôt vagues de l'éducation planétaire. Un répondant de l'Ontario en a présenté une définition représentative :

À mon avis, ce sont les besoins de notre monde que nous souhaiterions inculquer à nos enfants dans nos classes; quel type de différence pouvons-nous faire individuellement dans le monde, une sensibilisation, un degré de participation. (Ontario, district rural, 1a)

Lorsqu'ils étaient invités à définir l'éducation planétaire, la plupart des membres du personnel enseignant et administratif faisaient au moins une certaine référence à l'interdépendance mondiale, à l'entraide et aux perspectives multiples. Ils abordaient toutefois rarement de manière directe la gamme de questions spécifiques associées à l'éducation planétaire dans les comptes rendus de recherche, telles que les droits de l'homme, la citoyenneté mondiale, les problèmes inhérents aux guerres et aux conflits, ou la durabilité écologique. Les deux concepts au cœur de l'idéal-type de l'éducation planétaire présenté au chapitre 2, à savoir la liaison des enjeux mondiaux et locaux et la citoyenneté mondiale active (supposant des mesures autres que des collectes de fonds), ont été rarement mentionnés.

Les enseignantes et enseignants soulignaient rapidement que l'éducation planétaire ne fait pas partie des priorités d'enseignement au primaire, en particulier si l'on tient compte des attentes élevées en littératie et en numératie. Un directeur a déclaré :

Je crois que l'éducation planétaire est essentielle, mais il est aussi primordial de répondre aux besoins des différents élèves, d'apprendre à lire aux enfants alors qu'ils n'y sont pas préparés, [etc.] ... Je pourrais continuer ainsi... et tout cela vient s'ajouter au déroulement régulier d'une journée de classe. Alors, lorsque vous dites à quel point l'éducation planétaire est importante... elle est indispensable, tout comme le sont ces 20 autres choses... Où pouvons-nous l'intégrer? (Alberta, école 2a)

Plusieurs enseignantes et enseignants ont mentionné que le programme pédagogique provincial n'offrait pas le soutien adéquat à l'enseignement de l'éducation planétaire et demandaient des directives plus précises :

Le programme devrait comporter un aspect obligatoire qui fasse avancer les choses... En 6^e année, les élèves sont invités à devenir des citoyens du monde, mais il manque leur participation véritable. Le programme devrait couvrir moins de sujets, et ceux-ci devraient être étudiés sur une période plus longue. De nombreuses problématiques sont abordées, mais pas assez en profondeur. (Yukon, école 2a)

Il n'y a pas de règle inflexible. Nous disposons de peu d'outils pour enseigner ces sujets, qui sont plutôt vagues. J'aimerais voir des faits davantage incontestables et rendre l'éducation planétaire plus réaliste dans le cadre des sciences humaines. (Yukon, école 1b)

Lorsque nous les avons interrogés, peu d'enseignantes et enseignants ou d'administratrices ou administrateurs scolaires ont pu mentionner des possibilités de perfectionnement professionnel ou un soutien pédagogique offerts par le district scolaire ou par le personnel ministériel concernant l'éducation planétaire². Selon les enseignantes et enseignants, la plupart des ressources associées à l'éducation planétaire et des cours de formation continue étaient axés sur l'éducation du secondaire. Dans deux cas seulement (le district scolaire catholique de l'Ontario et le Yukon), des enseignantes et enseignants nous ont parlé de réseaux régionaux ou de district actifs qui soutenaient l'éducation planétaire. L'effet de l'effondrement des réseaux professionnels après les coupures budgétaires de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) dans les années 1990 a toutefois été également mentionné dans plusieurs autres provinces (en Nouvelle-Écosse et en Alberta, notamment). De façon générale, les représentantes et représentants des écoles ont néanmoins affirmé ne recevoir que peu d'appui pour l'éducation planétaire, que ce soit de la part d'organismes gouvernementaux ou de réseaux professionnels. Les possibilités d'apprentissage à l'échelle scolaire ou de collaboration entre les enseignantes et enseignants, les élèves, les écoles et les districts scolaires étaient relativement limitées dans la majorité des écoles.

Nos répondantes et répondants à l'échelle scolaire nous ont présenté une liste étonnamment importante de partenaires externes en éducation planétaire. Comme l'indique le tableau 11.1, l'UNICEF et l'ACDI ont été les partenaires externes les plus souvent cités concernant l'appui apporté à l'éducation planétaire au primaire. Cependant, sur les 33 organismes mentionnés comme partenaires ou partenaires potentiels à l'échelle scolaire, seuls neuf ont été cités par plus d'un répondant dans les quinze écoles visitées. Certains répondants et répondantes dans les établissements scolaires ont mentionné de nombreux partenaires; d'autres, en particulier dans les zones rurales et plus éloignées, n'ont pu nommer aucun partenaire externe en éducation planétaire. Les universités ou corps de recherche n'ont été cités qu'une seule fois. Cette variation concernant la reconnaissance de partenaires externes et le fait que la majorité des organismes aient été mentionnés trois fois ou moins témoignent de la manière inégale et fragmentée dont les partenaires externes appuient actuellement l'éducation planétaire dans les écoles primaires canadiennes, ou dont le personnel enseignant et administratif s'adresse à ces partenaires.

La collecte de fonds caritative a été nommée dans la majorité des écoles que nous avons visitées en tant que principale activité entreprise relativement à l'éducation planétaire. Selon les descriptions faites par nos répondantes et répondants, nous avons conclu que les activités de collecte de fonds étaient le plus souvent des événements uniques associés seulement de manière tangentielle à ce qui avait été enseigné en classe. Même dans le cas de l'UNICEF (le partenaire en éducation planétaire le plus fréquemment mentionné à l'échelle scolaire), seul un lien très limité était établi entre la Campagne Halloween UNICEF bien connue de l'organisme et les approches de la classe ou de l'école pour enseigner les enjeux mondiaux³. Bien que de nombreux enseignants et enseignantes aient décrit la collecte de fonds comme une occasion importante d'initiative pour les élèves, les jeunes sont rarement encouragés à établir des liens entre la collecte de fonds et des enjeux au niveau des écoles ou des districts scolaires. Plusieurs enseignantes et enseignants ont exprimé leurs préoccupations concernant les efforts de collecte de fonds dans les écoles desservant d'importantes populations défavorisées.

Les campagnes de collecte de fonds établissent rarement des liens entre les enjeux au Canada et ailleurs. Ces efforts renforcent plutôt une perspective « eux-nous » à caractère philanthropique, fait souvent évoqué dans les conversations que nous avons eues avec les enseignantes et enseignants. L'idée nous a fréquemment été suggérée que l'éducation planétaire devrait inculquer la prise de conscience « des autres » et encourager les élèves à reconnaître la chance qu'ils ont de vivre au Canada. Comme nous l'a précisé un enseignant, « [l'éducation planétaire] tentait de les amener [les élèves] à considérer les choses que nous tenions pour acquises » (Nouvelle-Écosse, école 1d). De façon générale, les campagnes de collecte de fonds semblent renforcer cette version de l'éducation planétaire. Elles offrent des occasions limitées de discussions sérieuses sur l'interdépendance mondiale ou la citoyenneté mondiale active. Nous avons trouvé encore plus troublant que peu d'écoles fassent mention d'une relation un tant soit peu soutenue avec un organisme non gouvernemental axé sur l'éducation planétaire.

TABLEAU 11.1
PARTENAIRES EXTERNES EN ÉDUCATION PLANÉTAIRE

	Écoles N=15	Districts scolaires N=8	Provinces/territoires N= 7
Nombre total d'organismes partenaires mentionnés	33	22	40
Organismes mentionnés par plus d'un répondant	9	2	5
Organismes ayant fait l'objet de plus d'une mention	ACDI (4) UNICEF (28) Enfants Entraide (5) Croix-Rouge (3) CODE (2) Vision mondiale (4) GlobalTrek (2) division des relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne Nouvelle-Écosse (4) Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2)	UNICEF (5) Enfants Entraide (4)	ACDI (3) UNICEF (8) Enfants Entraide (2) UNESCO (2) GlobalTrek (2)
Organismes mentionnés (par catégorie) :			
Organismes gouvernementaux fédéraux	3	2	3
Organismes gouvernementaux provinciaux	4	2	5
Groupes confessionnels	0	2	0
ONG nationales/internationales	15	9	20
ONG provinciales/régionales	6	4	6
Associations d'enseignantes et enseignants	4	3	5
Universités	1	0	1

L'envoi de documents pédagogiques est un autre moyen important par lequel des partenaires externes entrent en relation avec les écoles. De nombreux établissements (et districts) scolaires nous ont affirmé recevoir sur une base régulière des documents relatifs à l'éducation planétaire de divers organismes gouvernementaux et divers organisations non gouvernementales. Ils ont aussi ajouté que ces documents

étaient souvent inutilisés. Les contraintes liées à l'enseignement font qu'il leur est impossible de trier ces documents, d'évaluer leur efficacité et de les associer aux attentes pédagogiques. Il n'est donc pas étonnant que les enseignantes et enseignants demandent des outils plus ciblés, mieux adaptés à l'âge, comportant de meilleurs éléments visuels et leur permettant d'en apprendre plus sur la manière de présenter les documents, de même que sur des partenariats à long terme avec des ONG.

Nous devons enfin souligner que, en dépit des rapports relativement négatifs des répondantes et répondants à l'échelle scolaire concernant la mesure dans laquelle l'éducation planétaire est soutenue et mise en pratique dans les écoles primaires canadiennes, nous avons pu constater des innovations et un enthousiasme considérable.

Les enseignantes et enseignants nous ont souvent dit tenter d'intégrer les enjeux mondiaux dans le programme pédagogique ou profiter du temps en classe pour les aborder. Dans une école, des enseignantes et enseignants se fondent sur le patrimoine culturel d'une vaste population d'élèves autochtones pour aborder les enjeux mondiaux. Des efforts comparables visant à associer les questions locales et mondiales ont été tentés au Yukon et dans le district scolaire catholique ontarien que nous avons visité; ils sont également présents dans le programme écologique « ASEED » (Action pour la solidarité, l'équité, l'environnement et le développement) en Nouvelle-Écosse, dans le programme de baccalauréat international de notre étude de cas du Québec, et dans les programmes d'Enfants Entraide d'un établissement de l'Alberta. Ces efforts ont en commun un lien avec un quelconque programme spécial ou avec une initiative procurant aux enseignantes et enseignants un mécanisme de formation professionnelle soutenue et de communication interécoles axées sur les thèmes relatifs à l'éducation planétaire.

Dans l'ensemble, notre étude à l'échelle scolaire donne à penser que le problème relatif à la mise en pratique de l'éducation planétaire dans les écoles primaires canadiennes n'est pas lié à l'intérêt, à l'énergie, au manque de matériel didactique ni à des pratiques novatrices. Il s'agit plutôt :

- d'un manque de temps dans le calendrier scolaire hebdomadaire;
- d'un manque de soutien pédagogique et de soutien au niveau du programme relatif à l'éducation planétaire pour les enseignantes et enseignants ainsi que les écoles;
- d'un manque de mécanismes permettant l'échange de renseignements et la collaboration entre les écoles et les districts scolaires.

Dans la mesure où tant de facteurs dépendent de l'initiative de chaque enseignante et enseignant ainsi que de chaque école, de même que de leurs relations avec des organismes partenaires externes, il existe d'énormes écarts dans la mise en pratique effective de l'éducation planétaire. Si nous voulons que chaque enfant canadien reçoive une éducation planétaire de la plus haute qualité au primaire, il sera nécessaire d'établir des mécanismes permettant d'y consacrer du temps, une collaboration active, de même qu'un soutien pédagogique régulier et cohérent.

L'éducation planétaire dans les programmes scolaires provinciaux et territoriaux

Alors, de quelle manière les ministères de l'Éducation et le personnel des commissions scolaires locales soutiennent-ils et participent-ils à la mise en pratique de l'éducation planétaire? Dans le cadre de notre étude, nous avons analysé les programmes scolaires du primaire établis par les ministères provinciaux. Nous avons également interrogé des représentantes et représentants des différents ministères et districts scolaires sur la façon dont ils percevaient et appuyaient les programmes d'éducation planétaire.

Nos résultats sont assez paradoxaux. D'une part, les programmes officiels établis par les ministères de l'Éducation d'un bout à l'autre du Canada traitent largement de nombreux thèmes et enjeux généralement liés à l'éducation planétaire dans les documents pédagogiques. Au Canada, les programmes du primaire

TABLEAU 11. 2
COMPARAISON DES PROGRAMMES SCOLAIRES PROVINCIAUX DU PRIMAIRE
EN MATIÈRE D'ÉDUCATION PLANÉTAIRE

	Manitoba	Alberta	Nouvelle-Écosse	Québec
	2003 - présent	2005	1999	2001
Quelles matières traitent de l'éducation planétaire?	Sciences humaines	Sciences humaines (la coopération et la résolution de conflits sont aussi abordées dans les programmes d'anglais, de santé, de théâtre et de musique)	Sciences humaines	Univers social (et aussi, quoique moins, en mathématiques, sciences, civisme et enseignement moral)
En quelle(s) année(s)?	Dès la maternelle	Introduction à la « citoyenneté mondiale » concentrée en 3 ^e année	Programme <i>Culture Quest</i> (En quête de culture) concentré en 6 ^e année	Aucun accent explicite sur l'éducation planétaire - thèmes intégrés de la 3 ^e à la 6 ^e année
Principaux concepts et objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Citoyenneté et citoyenneté mondiale • Interdépendance mondiale • Équité/justice sociale • Respect de la diversité ethnoculturelle • Gérance environnementale • Perspective des systèmes du monde • Pensée critique • Pédagogie axée sur l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Citoyenneté active et mondiale • Résultats d'apprentissage de l'action sociale • Identité • Pensée critique • Pédagogie axée sur l'enfant • Points de vue multiples • Respect de la diversité • Questions et sujets controversés 	<ul style="list-style-type: none"> • Citoyenneté • Interrelations • Systèmes planétaires et démographiques • Pensée critique/ mise en application des connaissances • Pluralisme culturel • Relations interraciales • Droits de la personne • Cultures, politiques et inégalités à l'échelle mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Droits et responsabilités du citoyen • Justice sociale • Diversité culturelle • Auto-efficacité • Pédagogie axée sur l'enfant • Éducation orientée vers l'action • Conscience écologique • Pensée critique • Coopération
Lacunes ou oppositions	<ul style="list-style-type: none"> • Sujets présentés d'une manière ne favorisant pas la pensée critique (colonialisme, par exemple) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujets limités à l'aspect national ou provincial (ex. : droits de la personne et environnement) • Anthropocentrisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Certains aspects du programme ne favorisent pas la pensée critique (immigration); les questions de conflits ethnoculturels sont évitées. • Aucun lien n'est établi entre les impératifs de l'économie mondiale et la justice mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun lien explicite n'est établi entre les enjeux nationaux et les droits à l'échelle mondiale • Les enjeux ne sont pas présentés comme des problèmes pouvant donner lieu à des recours
Appuis et point de vue du ministère	<ul style="list-style-type: none"> • Son rôle principal est d'établir le programme + les échanges internationaux • Aucun plan d'évaluation des sciences humaines • Les problèmes et retards associés au lancement du nouveau programme sont source de frustration • Mise en pratique par l'entremise des coordonnatrices et coordonnateurs en sciences humaines 	<ul style="list-style-type: none"> • Le ministère collabore à l'établissement du programme • Les enseignantes et enseignants principaux et les consortiums de formation professionnelle contribuent à la mise en pratique • Bulletins, ateliers d'été et guides en ligne 	<ul style="list-style-type: none"> • Son rôle principal est d'établir les normes pédagogiques • Aucun plan d'évaluation • Intérêt limité dans les occasions transversales d'enseignement de l'éducation planétaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Son rôle principal est d'établir les normes pédagogiques • Encourage aussi les échanges internationaux

TABEAU 11. 2
COMPARAISON DES PROGRAMMES SCOLAIRES PROVINCIAUX DU PRIMAIRE
EN MATIÈRE D'ÉDUCATION PLANÉTAIRE (suite)

	Ontario	Colombie-Britannique	Yukon (fondé sur le programme de la C.-B.)
	2004	1998	1998
Quelles matières traitent de l'éducation planétaire?	Sciences humaines (et enseignement religieux dans les commissions scolaires catholiques)	Sciences humaines	Sciences humaines
En quelle(s) année(s)?	Aucun accent explicite sur l'éducation planétaire - thèmes intégrés de la 1 ^{re} à la 6 ^e année	Aucun accent explicite sur l'éducation planétaire - thèmes intégrés de la 1 ^{re} à la 6 ^e année	Aucun accent explicite sur l'éducation planétaire - thèmes intégrés de la 1 ^{re} à la 6 ^e année
Principaux concepts et objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Citoyenneté éclairée • Préparation à la compétitivité mondiale • Étude des systèmes • Interdépendance • Environnement • Culture • Pouvoir et gouvernance • Droits et responsabilités du citoyen • Tolérance et respect de la diversité 	<ul style="list-style-type: none"> • Droits de la personne • Citoyenneté mondiale • Pensée critique/ points de vue multiples • Études autochtones et multiculturalisme • Tolérance et respect de la diversité • Droits de la personne • Compétitivité mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Comme en Colombie-Britannique, mais un accent plus grand est mis sur la langue et la culture des Premières Nations • Pensée critique • Interdépendance mondiale
Lacunes ou oppositions	<ul style="list-style-type: none"> • Accent sur la citoyenneté et les intérêts nationaux (relations Canada-États-Unis) • Aucun lien n'est établi entre les impératifs de l'économie mondiale et la justice mondiale • Coopération en opposition avec la compétition • Éducation peu orientée vers l'action • Pensée critique évitée concernant des sujets tels que l'immigration 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun lien n'est établi entre les impératifs de l'économie mondiale et la justice mondiale • Anthropocentrisme • Possibilités limitées de citoyenneté active ou de discussions sur des sujets controversés – accent mis sur le passé 	<ul style="list-style-type: none"> • Comme en Colombie-Britannique
Appuis et point de vue du ministère	<ul style="list-style-type: none"> • Son rôle principal est d'établir les normes pédagogiques (autonomie considérable des commissions scolaires indépendantes) • Les restrictions budgétaires des années 1990 ont limité les possibilités de perfectionnement professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son rôle principal est la création d'ensembles de ressources intégrées et d'ateliers occasionnels. • Site Web et bulletin du ministère 	<ul style="list-style-type: none"> • La commission scolaire territoriale dispose d'un comité d'éducation planétaire. • Suit un programme établi par les enseignantes et enseignants.

en sciences humaines mettent l'accent sur l'importance de la pensée critique, de l'aptitude à tenir compte de points de vue multiples, du respect pour la diversité, et de l'interdépendance mondiale. D'autre part, la plupart des programmes du primaire ne traitent pas de manière explicite de « l'éducation planétaire » comme d'un objectif pédagogique, et seuls deux programmes mettent l'accent sur les enjeux mondiaux à un niveau scolaire spécifique. « La citoyenneté mondiale » est mentionnée dans les programmes de l'Alberta et du Manitoba; dans les autres programmes, elle peut être déduite, mais n'est pas toujours précisée.

Le tableau 11.2 présente certaines des similitudes et différences dans l'attention portée à l'éducation planétaire dans les programmes scolaires provinciaux. Comme on peut le constater, la plupart des provinces ont entrepris une révision relativement récente de leur programme respectif de sciences humaines⁴. Les programmes les plus récemment révisés (ceux de l'Alberta et du Manitoba) citent de manière explicite la citoyenneté mondiale comme un domaine de compétence pour les élèves du primaire. Toutes les provinces relient aujourd'hui officiellement la connaissance du sujet relatif aux enjeux mondiaux au développement de dispositions favorisant « la citoyenneté active » et « la pensée critique ». Le programme de l'Alberta se démarque notamment par son accent mis sur l'acquisition des attitudes, des compétences et des connaissances nécessaires pour :

... devenir des citoyens actifs et responsables, engagés dans le processus démocratique et conscients de leur capacité à contribuer au changement dans leur collectivité, dans la société et dans le monde. (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2005c, p. 1)

En revanche, les recommandations du programme de sciences humaines de l'Ontario préconisent une prise de position moins activiste, stipulant que les élèves :

... ont besoin des connaissances et des compétences acquises dans les cours de sciences humaines, d'histoire et de géographie pour agir en qualité de citoyens informés dans un monde culturellement diversifié et interdépendant, ainsi que pour participer à une économie mondiale et y prospérer. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004b, p. 2)

Dans la pratique, toutefois, la plupart des programmes scolaires provinciaux ont encore tendance à ne pas mettre assez l'accent sur les problèmes mondiaux, en étant souvent concentrés sur des thèmes ne donnant lieu à aucun débat aux dépens d'autres prêtant plus à la controverse. De nombreuses provinces, notamment, attirent l'attention sur « la valeur de l'immigration », mais ne traitent pas « des raisons pour lesquelles des personnes sont obligées d'émigrer ». Les programmes sont axés sur des exemples historiques d'injustice ou de non respect des droits de la personne, mais ne font aucun lien entre ces exemples et d'autres exemples actuels ou au pays. Une fois encore, l'Alberta se démarque par son utilisation de questions provocantes et circonstancielles sur des sujets controversés comme points de départ dans son programme de sciences humaines, et par son accent mis sur « les résultats d'apprentissage de l'action sociale » à chaque année scolaire. En Alberta comme ailleurs, les occasions d'établir des liens entre les enjeux nationaux ou locaux et les problèmes internationaux sont toutefois rarement étudiées dans les programmes provinciaux officiels. Tous les programmes provinciaux de sciences humaines ont tendance à être centrés sur l'identité nationale et régionale aux dépens de concepts plus cosmopolites.

L'un des principaux points de dissension dans les programmes provinciaux réside dans les concepts d'éducation planétaire associés à la concurrence dans une économie mondiale comparativement à ceux plus axés sur la justice sociale mondiale et à la durabilité de l'environnement. Cette dissension ressort de manière relativement explicite dans les objectifs établis pour le programme scolaire de l'Ontario (voir citation ci-dessous), et ce point a été soulevé lors de nombreux entretiens avec des représentantes et représentants des provinces et des districts, ainsi que par des enseignantes et enseignants. Nous avons été étonnés cependant que les programmes officiels du primaire invitent si rarement les élèves à prendre en considération les compromis et les dilemmes inhérents à l'expansion économique et à la mondialisation. Le programme officiel paraît encore une fois occulter tout aspect caractérisé par des conflits d'intérêts bien enracinés.

Fidèles aux tendances internationales, la plupart des provinces se sont aujourd'hui éloignées de la philosophie pédagogique voulant « élargir les horizons », laquelle évoluait progressivement et de manière cumulative au cours des années du primaire, passant du point de vue familial, puis local, régional, national et mondial. Les programmes provinciaux tentent maintenant de souligner les interrelations de ces différents cadres tout au long du primaire, avec toutefois des degrés d'insistance variés.

Bien que dans de nombreuses provinces l'éducation planétaire soit concentrée dans les dernières années du primaire, plusieurs font des efforts marqués pour aborder très tôt des thèmes en rapport avec la citoyenneté mondiale. L'Alberta, par exemple, articule son programme de sciences humaines de 3^e année autour de « la citoyenneté mondiale »; au Manitoba, le programme de maternelle rappelle aux enseignantes et enseignants que :

En examinant son milieu social et naturel, il prendra conscience du fait qu'il [l'enfant] vit dans un pays qui s'appelle le Canada et il commencera à se voir dans un monde plus grand. (Maternelle : Vivre ensemble, p. 26)

L'appui à l'éducation planétaire au-delà du programme officiel

Malgré l'accent relativement important et constant mis sur l'éducation planétaire dans les programmes scolaires provinciaux d'un bout à l'autre du Canada, notre étude indique que le soutien des districts scolaires et des ministères concernant sa mise en pratique est perçu comme étant rare voire inexistant à l'échelle scolaire. Ceci n'est peut-être pas étonnant, dans la mesure où les représentantes et représentants ministériels nous ont maintes fois rappelé que leur principal rôle consistait à établir les lignes directrices du programme et les normes pédagogiques. Dans la plupart des établissements, les ressources pour la formation professionnelle, l'échange de renseignements et l'apprentissage interécoles sont rares, et on nous a fréquemment rappelé que l'éducation planétaire n'était pas une priorité dans les systèmes d'éducation canadiens. Dans de nombreuses provinces et territoires, une ou un spécialiste des sciences humaines est chargé seul de la formation de centaines d'enseignantes et enseignants. Plusieurs répondantes et répondants ont souligné l'effet des restrictions budgétaires dans les années 1990 sur les possibilités de formation professionnelle subventionnées par les ministères. En Ontario, par exemple :

... les enseignantes et enseignants ne pouvaient plus s'absenter pour assister aux conférences et, par conséquent, celles-ci ont cessé d'être organisées... les gens ont abandonné. (Ontario, échelle provinciale, 2)

Malgré l'important mandat pédagogique visant à aborder l'éducation planétaire au primaire, les représentantes et représentants des ministères et des districts nous ont aussi fréquemment répété que sa mise en pratique était en grande partie laissée à la discrétion de chaque enseignante et enseignant. La remarque suivante d'un représentant du Québec reflète bien cette insistance récurrente sur la liberté discrétionnaire de l'enseignante ou de l'enseignant :

Les choix pédagogiques appartiennent à l'enseignante ou l'enseignant. Il y a des parcours, mais la manière dont l'enseignante ou l'enseignant les utilise est une autre histoire, et nous n'en avons pas la maîtrise. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1)

De nombreux répondants et répondantes ont également souligné que la décision concernant les partenariats et les relations avec des organismes externes est aussi du ressort des enseignantes et enseignants ainsi que des écoles. La plupart des représentantes et représentants semblent considérer les activités d'éducation planétaire en dehors du programme comme distinctes du travail du ministère en matière d'éducation; celles-ci sont donc jugées « facultatives » plutôt qu'obligatoires. Les représentantes et représentants des districts et des ministères ont confirmé ce que nos entretiens à l'échelle scolaire laissaient entendre concernant la façon dont le personnel ministériel travaille avec les partenaires externes. Dans tous les cas à l'exception de deux (le district catholique de l'Ontario et le Yukon), des représentantes

et représentants de districts nous ont affirmé ne disposer d'aucun moyen officiel pour trier ou encourager les relations avec des partenaires externes, abstraction faite des messages intermittents dans les bulletins et de la mise en circulation de documents et d'invitations (souvent décrits comme « d'un volume écrasant »).

À l'échelle provinciale, la participation de partenaires externes à l'établissement du programme scolaire est soit inégale ou rare, bien que plusieurs représentantes et représentants nous aient mentionné qu'une telle participation aux processus d'établissement et de révision du programme demeurerait le meilleur moyen pour que des questions d'éducation planétaire soient intégrées au programme.

Dans aucune division scolaire publique, nous n'avons entendu parler d'un plan officiel d'évaluation de l'efficacité du programme de sciences humaines ou de ses composantes en éducation planétaire. Le seul district qui évalue l'apprentissage des élèves en 6^e année de façon régulière aux plans factuel et moral en éducation planétaire, demeure le district scolaire catholique de l'Ontario.

Nous avons également constaté que les ministères et les districts scolaires sous-investissent dans les outils en ligne d'échange de renseignements et de documents pédagogiques sur l'éducation planétaire et qu'ils ne développent que rarement des outils facilitant la collaboration interécoles ou les occasions courantes de réseautage dans ce domaine.

Ces exemples nous donnent à penser qu'il existe une ambivalence considérable relativement à l'éducation planétaire parmi le personnel des districts scolaires et à l'échelle provinciale. Bien que le programme du primaire de la plupart des provinces rende officiellement obligatoire d'aborder les enjeux mondiaux, peu de liens sont établis entre les attentes pédagogiques officielles et les activités en dehors du programme, l'appui pédagogique est limité, et l'idée fortement ancrée demeure selon laquelle la couverture des thèmes propres à l'éducation planétaire est au gré de chaque enseignante et enseignant. Une autre ambivalence est apparue lors de nombreux entretiens, à savoir si les thèmes de l'éducation planétaire sont simplement trop complexes pour des élèves du primaire. Bien que les programmes scolaires officiels d'un bout à l'autre du Canada semblent prôner le fait que les enfants peuvent et doivent être exposés aux problèmes d'interdépendance complexe dans une société de plus en plus mondialisée, des représentantes et représentants du Québec, du Manitoba, de la Nouvelle-Écosse et de l'Alberta ont tous soulevé la question de la pertinence de l'éducation planétaire au primaire.

L'éducation planétaire au Canada d'un point de vue comparatif

Où se situe l'éducation planétaire canadienne comparativement à l'idéal-type décrit dans la littérature didactique ou comparativement à l'expérience d'autres pays en la matière? Dans cette section, nous revenons sur certains débats et questions soulevés dans les chapitres 2 et 3 afin de considérer les résultats de notre étude sur l'éducation planétaire dans les écoles primaires du Canada d'un point de vue comparatif et historique.

En ce qui concerne les programmes pédagogiques officiels, le Canada reflète largement les tendances internationales visant à intégrer l'enseignement de l'éducation planétaire et de la citoyenneté mondiale au primaire. Partout au Canada, les programmes provinciaux abordent les principaux thèmes reconnus dans la documentation comme essentiels à l'éducation planétaire. En outre, comme le donnent à penser les documents sur l'éducation planétaire, les programmes canadiens ont aussi tendance à donner plus d'importance à certains sujets qu'à d'autres et, notamment, à éviter les questions donnant lieu à des conflits d'intérêts ou de valeurs. Bien que nettement croissante, l'attention portée aux formes actives de citoyenneté mondiale, aux notions d'identité cosmopolites et aux causes de l'injustice sociale contemporaine reste relativement limitée. Le Canada se distingue toutefois par l'importance de l'accent mis sur la diversité ethnoculturelle perçue comme une valeur de ses propres droits.

Au plan structurel et administratif, en revanche, l'éducation planétaire au Canada est dans l'ensemble plutôt distincte, en particulier si on la compare à l'expérience britannique très étudiée. Au Canada, le système

politique fédéral a limité le développement d'une importante approche nationale de la citoyenneté ou de l'éducation planétaire.

Pour les administrations des provinces et des districts scolaires, l'éducation planétaire constitue une priorité mineure et est souvent considérée avec ambivalence par leurs représentantes et représentants. Elle est l'objet d'une attention limitée dans les activités de formation professionnelle et est rarement assortie de mécanismes officiels d'échange de renseignements ou de collaboration. Le programme pédagogique ne fait état d'aucune attente spécifique associant les activités d'éducation planétaire en dehors du programme aux thèmes relatifs à la citoyenneté mondiale.

La concurrence entre les partenaires externes, en particulier entre les ONG soucieuses d'être présentes sur le marché et de recueillir des fonds, contribue plus encore à ce qui ne peut être décrit que comme un ensemble fragmenté et inégal d'appuis à l'éducation planétaire. Ainsi, bien que les enseignantes et enseignants ainsi que les écoles soient souvent enthousiastes d'aborder l'éducation planétaire, ils n'ont pas la capacité d'explorer la structure quasi byzantine des actuels programmes d'éducation planétaire.

Dans l'ensemble, la situation au Canada semble paradoxale. L'importante reconnaissance de l'éducation planétaire dans les programmes pédagogiques officiels, de même que l'initiative et l'enthousiasme considérable à l'échelle locale sont évidents partout au pays. Mais ces forces ne sont pas comparables à l'action collective systématique manifeste dans le cas de la Grande-Bretagne, où les ONG et les associations d'enseignantes et enseignants mettent leurs ressources en commun en faveur d'une éducation planétaire améliorée, et travaillent directement et collectivement avec les ministères nationaux de l'Éducation ainsi que les agences de développement international afin d'établir des attentes reliant les activités officielles à celles non officielles et pour développer des mécanismes permettant d'accroître les compétences pédagogiques. Bien qu'il existe au Canada une certaine collaboration entre les ONG, les ministères, les districts scolaires, les associations d'enseignantes et enseignants ainsi que les facultés d'éducation, cette collaboration n'est généralement pas soutenue. Le processus de sélection par concours pour l'octroi de subventions de l'ACDI aux missions mondiales favorise cette approche organisme par organisme, projet par projet. Le résultat net est qu'une multitude de programmes pédagogiques dirigés par des ONG, y compris ceux qui embrassent les principes de citoyenneté mondiale, ont échoué à créer une plate-forme intégrée d'éducation publique sur les questions de développement international et de citoyenneté mondiale au Canada.

Bien que l'éducation planétaire soit perçue de manière positive au Canada, sa mise en pratique est inégale et fragmentée. Rien n'illustre ce problème de manière aussi bouleversante que le fait, comme nous l'avons constaté, que l'éducation planétaire soit principalement reliée aux efforts particuliers de quelques enseignantes et enseignants déterminés ainsi qu'aux activités intermittentes de collecte de fonds philanthropiques dans les écoles primaires canadiennes.

Bien qu'insufflée avec enthousiasme, l'éducation planétaire au Canada ne favorise dans l'ensemble ni les connaissances complexes de l'interdépendance mondiale ni l'établissement de mesures associées à la citoyenneté active et à la pensée critique. Il n'est pas étonnant que notre connaissance des enjeux mondiaux et que notre sentiment d'efficacité à leur endroit soient faibles (War Child Canada, 2006).

Faire progresser l'éducation planétaire au Canada

Que faut-il, alors, pour faire progresser l'éducation planétaire dans le contexte canadien? Dans cette section, nous présenterons plusieurs recommandations générales. Les personnes intéressées sont également invitées à consulter dans l'Annexe C les conseils plus précis que nous avons recueillis au cours de nos entretiens.

Notre principale constatation dans le cadre de cette étude est que les actrices et acteurs à tous les paliers

doivent être beaucoup plus attentifs aux occasions de collaboration soutenue, d'innovation et d'échange de renseignements sur l'enseignement de l'éducation planétaire et de la citoyenneté mondiale.

Les mécanismes qui encouragent les ONG et autres partenaires externes (comme les associations d'enseignantes et enseignants ainsi que les universités) à travailler en collaboration à l'échelle provinciale sont essentiels. Une telle collaboration permettrait aux intervenantes et intervenants externes de participer de manière productive et efficace à l'établissement de même qu'à la révision à l'échelle ministérielle des programmes pédagogiques.

Cela permettrait également aux ONG d'apporter leur aide de manière plus égale et mieux ciblée, ce qui éliminerait chez de nombreux enseignantes et enseignants cette impression d'être submergés de projets intermittents très vaguement associés aux attentes pédagogiques officielles.

Il existe encore de nombreux progrès à réaliser en matière de réseautage et de coordination au palier fédéral. Bien que le CMEC ait jusqu'à présent négligé l'enseignement de la citoyenneté et des sciences humaines dans la coordination interprovinciale, comparativement à l'accent mis sur la langue, les mathématiques et la science, certains indices laissent entrevoir un nouvel intérêt pour ces thèmes. Des organismes partenaires externes devraient promouvoir un programme national leur permettant de se réunir avec des représentantes et représentants du CMEC et d'agences ainsi que de ministères fédéraux, tels que l'ACDI, le ministère des Affaires étrangères et Citoyenneté et Immigration Canada, afin de discuter de l'établissement d'un programme national en matière d'éducation de la citoyenneté mondiale.

Ces deux recommandations supposent d'importants changements en matière d'approche de l'éducation planétaire actuellement adoptée au Canada à l'échelle de l'école, du ministère, de la région et du pays. Cette étude a toutefois aussi donné lieu à de nombreuses suggestions concernant les améliorations pouvant être apportées par chaque organisme (en particulier par les ONG, les associations d'enseignantes et enseignants et les universités). Il en ressort cinq recommandations principales :

- Faire en sorte que des ressources de grande qualité en matière d'éducation planétaire et adaptées au primaire soient assorties des soutiens pédagogiques de qualité correspondants.
- Toujours associer les campagnes philanthropiques de collecte de fonds aux programmes pédagogiques officiels. La collecte de fonds ne devrait pas être une fin en soi : elle devrait toujours être associée à des projets éducatifs permettant aux enfants d'analyser les relations mondiales complexes plutôt que de renforcer une vision « eux-nous » du monde.
- Cibler les écoles rurales et moins favorisées, où l'accès au soutien pédagogique et aux partenariats à long terme avec des organismes externes est généralement limité.
- Promouvoir la collaboration soutenue entre partenaires externes, de même qu'entre enseignantes et enseignants, écoles et élèves, ce qui sera plus efficace que des projets individuels ou intermittents. La création de communautés d'apprentissage autonomes devrait être le principal objectif de chaque activité d'éducation planétaire.
- Chaque organisme devrait tenter de combler les lacunes ou d'éliminer les zones de tension du programme pédagogique officiel, non pas en prêchant les bonnes réponses, mais en concevant des outils qui encouragent les enfants à réfléchir de manière critique et active aux dilemmes occasionnant des conflits d'intérêts et de valeurs.

En conclusion, l'intégration accrue de l'éducation planétaire dans les programmes scolaires et dans les activités pédagogiques canadiennes évoque une reconnaissance croissante de la nécessité de préparer les élèves à vivre dans un monde interdépendant. Les contraintes structurelles continuent toutefois d'entraver l'adoption d'une approche plus générale de l'éducation planétaire dans les écoles primaires canadiennes. Une coordination et une collaboration plus efficaces et soutenues entre les partenaires externes, les ministères de l'Éducation ainsi que les enseignantes et enseignants sont essentielles pour que l'éducation planétaire soit pleinement intégrée et florissante dans les salles de classe canadiennes.

NOTES DE FIN DE CHAPITRE :

- 1 En revanche, d'autres termes largement utilisés dix ans plus tôt, tels que « développement de l'éducation internationale », ont été utilisés avec une familiarité et une reconnaissance limitées au cours de nos entretiens.
- 2 De tels appuis ont été le plus souvent mentionnés par des enseignantes et enseignants dans nos études de cas de l'Alberta et du Yukon, et ils semblaient avoir été largement accessibles selon les dires de notre répondant à l'échelle provinciale de la Colombie-Britannique.
- 3 Un répondant a souligné que les enfants, à l'instar des adultes, souhaitent aussi savoir ce que devient l'argent recueilli.
- 4 On nous a laissés entendre que la Colombie-Britannique entreprendrait la révision de son programme primaire de sciences humaines en 2006.

Bibliographie

- Adams, M. (2003). *Fire and ice: The United States, Canada and the myth of converging values*. Toronto : Penguin Press.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (1985; révisé en 1990). *Social studies - Elementary: Grade 4 to 6*. http://www.education.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/social/elemsoc.pdf Consulté le 29 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2005a). *Alberta's high quality curriculum: Development and implementation*. http://www.education.gov.ab.ca/k_12/curriculum/Devellmp.asp Consulté le 28 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2005b). *School choice*. <http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/choices.asp#charter> Consulté le 28 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2005c). *Social studies: Kindergarten to grade 3*. http://www.education.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/social/sockto3.pdf Consulté le 28 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2006a). *Number of Alberta schools and authorities*. <http://www.education.gov.ab.ca/pubstats/StatRes.asp> Consulté le 7 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2006b). *Online guide to implementation*. <http://onlineguide.learnalberta.ca> Consulté le 7 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2006c). *Program of study and learning and teaching resources: Curriculum by subject*. http://www.education.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/ Consulté le 7 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2006d). *Social studies: Grade 4*. http://www.education.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/social/ss4.pdf Consulté le 7 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2006e). *Statistics and research*. http://www.education.gov.ab.ca/ei/statistics/qf_1.asp Consulté le 20 août 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2003, ébauche de validation). *Social studies - Kindergarten to grade 12: Grade 4 to grade 9*. http://www.education.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/social/soc4to9.pdf Consulté le 29 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2003). *Report on consultations: Alberta social studies: Kindergarten to grade 9 program of studies: Consultation draft*. http://www.education.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/social/report.pdf Consulté le 30 novembre 2005.
- Anderson, L. (1977). Global education: An overview. *Social Education*, 41(4), 35-36.
- Fondation d'éducation des provinces atlantiques. [s.d.]. *The Atlantic Canada framework for essential graduation learnings in schools*. <http://cametcamef.ca/images/pdf/eng/en-outc.pdf> Consulté le 10 septembre 2006.

- Banks, J. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 5-16.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power "sharing" in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31 (2), 137-162.
- Bickmore, K. (2005). Foundations for peacebuilding and discursive peacekeeping: Infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula. *Journal of Peace Education*, 2 (2), 161-181.
- Bonnett, A. (1996). Construction of anti-racist education in Britain and Canada. *Comparative Education*, 32 (3), 271-288.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1998). *Social studies K-7: Integrated resource package*. <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/ssk7.pdf> Consulté le 29 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2004). *Service Plan 2004/05 – 2006/07*. <http://www.bcbudget.gov.bc.ca/2004/sp/educ/educ.pdf> Consulté le 5 août 2006.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2005a). *Curriculum subject areas: Integrated resource packages (IRP)*. <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/irp.htm> Consulté le 29 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2005b). *Reporting on K-12 education: Summary of key information*. http://www.bced.gov.bc.ca/reporting/levels/prov_key.php Consulté le 8 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2006). *School book*. <http://www.bced.gov.bc.ca/schoolbook/> Consulté le 7 septembre 2006.
- British Columbia Social Studies Teachers Federation (BCSSTF). [s.d.]. *Accueil*. <http://www.bctf.ca/bcssta/> Consulté le 5 décembre 2005.
- Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique (2002-2004). *BCTF social justice: Global education*. <http://www.bctf.bc.ca/Social/GlobalEd/> Consulté le 5 décembre 2005.
- Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique (2006). *Bill 33 – Education (Learning Enhancement) Statutes Amendment Act, 2006*. <http://www.bctf.bc.ca/IssuesInEducation.aspx?id=5696> Consulté le 23 août 2006.
- Brodhead, T. et Pratt, C. (1996). Paying the piper: CIDA and Canadian NGOs. In C. Pratt (Ed.), *Canadian international development assistance policies: An appraisal* (pp. 87-115). Montréal : Presses de l'Université McGill-Queen's.
- Patrimoine canadien (2006). *Canada-Yukon agreement for minority-language education and second language instruction (2005-2009): Yukon action plan*. http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/lo-ol/entente-agreement/education/yk/05-09_Plan_Education_Yukon_e.cfm Consulté le 8 septembre 2006.
- Carrington, B., et Bonnett, A. (1997). The other Canadian 'mosaic' – 'race' equity education in Ontario and British Columbia. *Comparative Education*, 33 (3), 411-431.
- Case, R. (1997). Global education: It's largely a matter of perspective. In R. Case & P. Clark (Eds.), *The Canadian anthology of social studies: Issues and strategies for teachers* (pp. 75-82). Burnaby, C.-B. : Faculté d'éducation, université Simon Fraser.

- Cavanagh, S. L. (2001). The pedagogy of the pastor: The formation of the social studies curriculum in Ontario. *The Canadian Journal of Education*, 26 (4), 401-417.
- CCCI (1996). *Global citizenship: A new way forward: Report from the CCIC task force on building public support for sustainable human development, endorsed by the CCIC Board of Directors*. Ottawa : CCCI.
- CCCI (1999). *An assessment of CIDA's public engagement strategy*. http://www.ccic.ca/e/002/public_cida_pe_strategy.shtml Consulté le 15 juin 2006.
- CCCI (2004a). *Engaging Canadians: Strengthening Canadians as active global citizens*. Ottawa : CCCI.
- CCCI (2004b). *The world within us: Making Canadian citizens matter in a global era: Report of the roundtable discussion*. Ottawa : CCCI.
- CCCI (2005). *Strengthening civil society partnerships for public engagement and global citizenship. CCIC Briefing Paper #4* http://www.ccic.ca/e/docs/002_aid_2005_10_paper_4_pub_engement.pdf Consulté le 14 juin 2006.
- ACDI (2001). *Who's doing what in public engagement? Executive summary*. [www.acdicida.gc.ca/INET/IMAGES.NSF/vLUIImages/Public_Engagement/\\$file/public_engagement_executive_summary.pdf](http://www.acdicida.gc.ca/INET/IMAGES.NSF/vLUIImages/Public_Engagement/$file/public_engagement_executive_summary.pdf) Consulté le 6 juin 2006.
- ACDI (2004). *Taking stock: A report on the implementation of CIDA's public engagement strategy:1999-2003*. Ottawa : ACDI.
- ACDI (2006a). *Global citizenship 101*. <http://www.acdicida.gc.ca/cidaweb/acdicida.nsf/En/FRA-52585344-H5N> Consulté le 12 juin 2006.
- ACDI (2006b). *Global classroom initiative*. <http://www.acdicida.gc.ca/CIDAWEB/acdicida.nsf/En/JUD-12184220-J3Z> Consulté le 10 juin 2006.
- Emploi et Immigration Canada (2005). *Sharing the harvest: A year round activity guide about global citizenship*. http://www.cic.gc.ca/EnGLIsh/citizen/guide_2005_e/index.html Consulté le 4 juin 2006.
- Commission des programmes d'études (2001). *Programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté : Synthèse de l'avis au ministre de l'Éducation*. http://www.cpe.gouv.qc.ca/synth_geo-hist.htm Consulté le 17 novembre 2005.
- Council for Global Education [s.d.]. *Accueil*. <http://www.globaleducation.org/> Consulté le 12 juin 2006.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (1993). *La Déclaration de Victoria*. <http://www.cmec.ca/releases/vicdecen.htm> Consulté le 25 août 2006.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (1994). *The global classroom: An appraisal and perspectives on education for international understanding*. <http://www.cmec.ca/international/publications.en.stm> Consulté le 12 juin 2006.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2000). *Education in a global era*. Rapport préparé pour la 14^e assemblée des ministres de l'Éducation du Commonwealth. <http://www.cmec.ca/international/publications.en.stm> Consulté le 10 juin 2006.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (en collaboration avec la Commission canadienne pour l'UNESCO, 2001). *Education for peace, human rights, democracy and international understanding and tolerance*. <http://www.cmec.ca/international/publications.en.stm> Consulté le 26 juin 2006.

- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (en collaboration avec la Commission canadienne pour l'UNESCO, 2006). *United Nations Decade of Sustainable Development (2005-14): Canada's response to the UNESCO questionnaire*. <http://www.cmec.ca/international/UNESCO/Sustainable-2006-03.en.pdf> Consulté le 4 juin 2006.
- Crum, M. (1982). *Global education in the United States: Panoramic view*. *International Review of Education*, 28, 506-509.
- Davies, I., Gregory, I., et Riley, S. (1999). *Good citizenship and educational provision*. London : Farmer.
- Davies, I., M., Evans, M., et Reid, A. (2005a). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 66-89.
- Davies, L. (1999a). Comparing definitions of democracy in education. *Compare*, 29 (2), 127-140.
- Davies, L. (1999b). Researching democratic understanding in primary school. *Research in Education*, 61, 39-48.
- Davies, L. (2001). Citizenship, education and contradiction. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2), 299-308.
- Davies, L. (2005). Schools and war: Urgent agendas for comparative and international education. *Compare*, 35 (4), 357-371.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25.
- Davies, L., Harber, C., et Yamashita, H. (2005b). *Global citizenship education: The needs of teachers and learners*. Birmingham : Centre for International Education and Research.
- Davies, L., et Issitt, J. (2005c). Reflections of citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, 41 (4), 389-410.
- Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada (2005). *The role of pride and influence in the world: International policy statement*. <http://www.international.gc.ca/cippic/ips/overview-en.asp> Consulté le 4 août 2006.
- Department of International Development, Department for Education and Employment, Qualifications and Curriculum Authority, Development Education Association, & Central Bureau for International Education and Training (Grande-Bretagne, 2005). *Developing the global dimension in the school curriculum*. <http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/dev-globaldim.pdf#search=%22Dfid%20Developing%20a%20global%20dimension%20in%20the%20school%20curriculum%22> Consulté le 2 juin 2006.
- DfID (2003). *Enabling effective support: Responding to the challenges of the global society*. London : Department for International Development.
- Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (s.d.). *Curriculum materials*. <http://etfo.ca/display.aspx?pid=55&cid=751#> Consulté le 10 septembre 2006.
- Evans, M. (2006, polycopie). *Educating for Global Citizenship in Schools: Contrasting Perspectives and Practices*. Toronto : IEPO/UT.
- Evans, M., et Reynolds, C. (2004). *Introduction: Educating for global citizenship in a changing world*. <http://cide.oise.utoronto.ca/globalcitizenship/intro.pdf> Consulté le 4 août 2006.

- Fujikane, H. (2003). Approaches to global education in the United States, the United Kingdom and Japan. *International Review of Education*, 49 (1-2), 133-152.
- Gidney, R. (2002). *From hope to Harris: The reshaping of Ontario's schools*. Toronto : Presses de l'Université de Toronto.
- Citoyen(ne)s du monde en action (s.d.). *Accueil*. www.citizens4change.org Consulté le 10 juin 2006.
- Réseau de l'éducation globale (s.d.). *Accueil*. <http://www.global-ed.org> Consulté le 13 septembre 2006.
- Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer la mission de nos écoles*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Gouvernement de l'Alberta (s.d.). *Government-at-a-glance*. www.gov.ab.ca Consulté le 8 septembre 2006.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique [s.d.]. *Accueil*. <http://www.gov.bc.ca> Consulté le 8 septembre 2006.
- Gouvernement du Manitoba [s.d.]. *La province du Manitoba*. <http://www.gov.mb.ca/aboutmb.html> Consulté le 24 octobre 2005.
- Gouvernement de la Nouvelle-Écosse (2005). *Nova Scotia at a glance 2005*. <http://www.gov.ns.ca/finance/publish/FACTS/2005/NS-At-A-Glance.PDF> Consulté le 9 septembre 2006.
- Gouvernement de l'Ontario [s.d.]. *Accueil*. <http://www.gov.on.ca> Consulté le 20 octobre 2005.
- Griffiths, R. (1998). *Educational citizenship and independent learning*. London : Jessica Kingsley.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany : State University of New York.
- Hanvey, R. (1976). *An attainable global perspective*. New York : Global Perspectives in Education.
- Heater, D. (1996). *World citizenship and government: Cosmopolitan ideas in the history of western political thought*. London : Macmillan Press.
- Heater, D. (2001). The history of citizenship education in England. *Curriculum Journal*, 12 (1), 103-123.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55 (3), 265-275.
- Hicks, D., et Holden, C. (2006). *The challenge of global education: Issues, principles and practice*. New York : Routledge.
- Holland, D. (2004). *Hope for a new vision: the emergence of global citizenship in Ontario*. Université de Toronto, Toronto.
- RHDSC (Ressources humaines et Développement social Canada) (2004). *La capacité de lecture au Canada et aux États-Unis : Constatations issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE - Mai 2004*. <http://www.hrsdc.gc.ca/asp/gateway.asp?hr=en/cs/sp/hrsdclp/publications/2004-002611/page00.shtml&hs=cyc> Consulté en septembre 2006.

- Institut de la Statistique du Québec. [s.d.]. <http://www.stat.gouv.qc.ca/> Consulté le 3 décembre 2005.
- Bureau international d'éducation (1968). *International understanding: As an integral part of the school curriculum*. Genève : UNESCO.
- Ishii, Y. (2001). Teaching about international responsibilities: A comparative analysis of the political construction of development education in schools. *Comparative Education*, 37 (3), 65-87.
- Jenson, J. (1998). *Social cohesion: The state of Canadian research*. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- Jenson, J., et Saint-Martin, D. (2003). New Routes to social cohesion? Citizenship and the social investment state. *Cahiers canadiens de sociologie*, 28 (1), 77-102.
- Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada. In J. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kielburger, M., et Kielburger, C. (2002). *Take action: A guide to active citizenship*. Toronto : Gagelearning.
- Kymlicka, W. (1995). Multicultural citizenship. In G. Shafir (Ed.), *The citizenship debates*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and Research in Education*, 1 (2), 147-169.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1995). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104 (2), 352-381.
- LesPlan. [s.d.]. *Le monde en marche : l'actualité à l'intention des écoles canadiennes*. <http://www.lesplan.com> Consulté le 20 octobre 2005.
- Lipset, S. M. (1990). *Continental divide: The values and institutions of the U. S. and Canada*. New York : Routledge.
- Lister, I. (1995). Educating beyond the nation. *International Review of Education*, 41 (1-2), 109-118.
- Lynch, J. (1989). *Multicultural education in a global society*. London : Falmer.
- Lyons, T. (1996). From development education to global education: A perspective. *Orbit*, 27 (1), 12-15.
- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba (1993). *Sustainable development grades 5 to 8: Caring for the world*. Winnipeg : ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba.
- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba (1994). *Sustainable development senior 1 to senior 4: Education for sustainability*. Winnipeg : ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba.
- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba (1995). *Native studies: Early years (K-4): A teacher's resource book*. http://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/abdocs/K-4_resource.pdf Consulté le 10 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba (1997). *Native studies: Middle years (grades 5 to 8): A teacher's resource book*. http://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/abdocs/5-8_resource.pdf Consulté le 10 octobre 2005.

- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba (2000). *Education for a sustainable future*. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/future/sustainededucation.pdf> Consulté le 3 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba (2003). *Kindergarten to grade 8 social studies: Manitoba curriculum framework of outcomes*. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/framework/k-8framework.pdf> Consulté le 30 octobre 2005.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2004a). *Grade 4 social studies: Manitoba, Canada and the North: Places and stories: A foundation for implementation*. http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr4/index.html Consulté le 30 octobre 2005.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2004b). *A statistical profile of education and training in Manitoba*. http://www.edu.gov.mb.ca/strategy/statprofile_04.pdf Consulté le 26 août 2006.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2006a). *Grade 5 social studies: People and stories of Canada to 1867: A foundation for implementation*. http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr5/index.html Consulté le 4 septembre 2006.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2006b). *Grade 6 social studies: Canada: A country of change (1867 to present): A foundation for implementation*. http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr6/index.html Consulté le 4 septembre 2006.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba [s.d.]. *English program*. http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/english_pr.html Consulté le 28 août 2006.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba [s.d.]. *Programmes d'études de la maternelle à la 4^e secondaire*. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/index.html> Consulté le 3 novembre 2005.
- Ministère du Travail et de l'Immigration du Manitoba [s.d.]. *Le multiculturalisme au Manitoba*. <http://www.gov.mb.ca/labour/immigrate/multiculturalism/1.html> Consulté le 3 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba (2002). *Manitoba K-S4 agenda for student success (2002-2006)*. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/agenda/> Consulté le 28 août 2006.
- Centre des manuels scolaires du Manitoba (2005). *Écoles du Manitoba*. http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/schools/2005_mb_schools_book.pdf Consulté le 10 novembre 2005.
- Manzer, R. (1994). *Public schools and political ideas: Canadian educational policy in historical perspective*. Toronto : Université de Toronto.
- Manzer, R. (2003). *Educational regimes and Anglo-American democracy*. Toronto : Presses de l'Université de Toronto.
- McKenzie, A. (2000). *Citizenship education in schools: A baseline survey of curriculum and practice in a sample of English, Welsh, and Northern Irish education authorities in Spring 2000*. London : UNICEF.
- Mendelsohn, M. (9 juin 2003). Birth of a new ethnicity. *Globe and Mail*.
- Merryfield, M. (1997). A framework for teacher education in global perspectives. Dans M. Merryfield, E. Jarchow et S. Pickert (éditeurs), *Preparing teachers to teach global perspectives*. London : Sage Publications.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). Programme d'éducation du Québec : version approuvée : préscolaire et élémentaire. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Troisième cycle primaire : guide pour les parents (programme d'éducation du Québec)*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2005a). *L'éducation au Québec en bref*. www.mels.gouv.qc.ca/GR-PUB/m_englis.htm Consulté en septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2005b). Indicateurs en éducation – édition 2005. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic05/docum05an/446291_an.pdf Consulté le 9 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [s.d.]. *Statistiques de l'éducation : aperçu de 1997-98 à 2001-02*. http://www.mels.gouv.qc.ca/STAT/Stat_ag/s_menu.htm Consulté le 9 septembre 2006.
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neo-liberal times: From multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28, 387-403.
- MORI. (1998). *Children's knowledge of global issues*. London : Market Opinion Research International and the Development Education Association.
- Mundy, K. (1992). Human resources development assistance in Canada's overseas development assistance program: A critical analysis. *Revue canadienne d'études du développement*, 13 (3), 385-409.
- Nault, F. (2004). *Summary public school indicators for the provinces and territories: 1996-1997 to 2002-2003*. Ottawa : Culture, Tourisme et centre des statistiques sur l'éducation, Canada.
- Nieuwenhuys, O. (1998). Global childhood and the politics of contempt. *Alternatives*, 23, 267-289.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (1999). *Foundation for the Atlantic Canada social studies curriculum*. <http://camet-camef.ca/images/pdf/eng/social.pdf> Consulté le 10 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2003a). *Education facts 2002-2003*. <http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/stats-summary/2002-03/edufact2002-2003.pdf> Consulté le 10 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2003b). *Public school programs 2003-2004*. http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/psp/psp_03_04_full.pdf Consulté le 15 octobre 2005.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2003c). *Learning outcomes framework - Social studies grades primary-6*. http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/outcomes/by_subject/social_studies_p-6.pdf Consulté le 30 août 2006.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2004a). *Learning outcomes framework - Grade 4*. http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/outcomes/by_grade/grade_4.pdf Consulté le 30 août 2006.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2004b). *Learning outcomes framework - Grade 5*. http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/outcomes/by_grade/grade_5.pdf Consulté le 30 août 2006.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2004c). *Learning outcomes framework - Grade 6*. http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/outcomes/by_grade/grade_6.pdf Consulté le 30 août 2006.

- O'Sullivan, B. (1999). Global change and educational reform in Ontario and Canada. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (3), 311-325.
- Conférence des évêques catholiques de l'Ontario (2005). *Accueil*. <http://www.occb.on.ca/> Consulté le 14 décembre 2005.
- Conseil ontarien pour la coopération internationale (2005). *Meeting teachers global education resource needs with strategies and support*.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004a). *The Ontario curriculum grades 10-12 achievement chart (draft)*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/achievement/charts1to12.pdf> Consulté le 9 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004b). *The revised Ontario curriculum: Social studies grades 1 to 6 and history and geography grades 7 and 8*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sstudies18curr.pdf> Consulté le 15 octobre 2005.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005a). *Ontario education: Excellence for all: Development partners in education*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/05.12/developing.pdf> Consulté le 9 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005b). *Parent voice in education: Report*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/parentVoice.pdf> Consulté le 9 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (s.d. -a). *Education facts*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/educationFacts.html> Consulté le 9 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (s.d. -b). *The Ontario curriculum: Elementary*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/#review> Consulté le 30 novembre 2005.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (s.d. -c). *The Ontario elementary curriculum: Social studies: Curriculum documents by grade*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sstudies.html> Consulté le 20 octobre 2005.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (1993). *Antiracism and ethnocultural equity in school boards: Guidelines for policy development and implementation*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/antiraci/antire.pdf> Consulté le 9 septembre 2006.
- Ministère des Finances de l'Ontario [s.d.]. *Visible minorities and ethnicity in Ontario*. <http://www.fin.gov.on.ca/english/demographics/cenhi6.html> Consulté le 26 octobre 2005.
- Osler, A. (1994). *Development education: Global perspectives on the curriculum*. London : Cassell.
- Osler, A. (2002). *Learning to live together: Citizenship education in an interdependent world*. Leicester : Centre for Citizenship Studies in Education, University of Leicester.
- Osler, A., et Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead : Open University Press.
- Osler, A., et Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trent : Trentham Books.
- Oxfam. (1997). *A curriculum for global citizenship*. Oxford : Oxfam.

- Peaty, D. (2001). How much do British children know and care about issues concerning developing countries? *Development Education Journal*, 7 (2), 15-18.
- Pike, G. (1996). Perceptions of global education in Canada: A passion for internationalism. *Orbit*, 27 (2), 7-11.
- Pike, G. (2000). A tapestry in the making: The strands of global education. Chez T. Goldstein et D. Selby (éditeurs), *Weaving connections: Educating for peace, social and environmental justice* (pp. 218-241). Toronto (Ontario) : Sumach Press.
- Pike, G., et Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. London : Hodden and Stoughton.
- Pike, G., et Selby, D. (1999). *In the global classroom 1*. Toronto : Pippin Publishing.
- Pike, G., et Selby, D. (2000). *In the global classroom 2*. Toronto : Pippin Publishing.
- Pratt, C. (1996). Human internationalism and Canadian development assistance policies. Chez C. Pratt (éditeur), *Canadian international development assistance policies: An appraisal*. Montréal : presses de l'Université McGill-Queen's.
- Pratt, C. (2001). Ethical values and Canadian foreign policy: Two cases. *International Journal, Winter*, 37-53.
- Pratt, C. (Ed.). (1990). *Middle power internationalism: The north-south dimension*. Montréal : presses de l'Université McGill-Queens.
- Pupavac, V. (2001). Misanthropy without borders: The international child rights regime. *Disasters*, 25 (2), 95-112.
- Rauner, M. (1998). *The worldwide globalization of civics education topics from 1955 to 1995*. Stanford University, Stanford.
- Rauner, M. (1999). UNESCO as an organizational carrier of civics education information. *International Journal of Educational Development*, 19 (1), 91-100.
- Richardson, G. (2004). Global education and the challenge of globalization. Chez A. Sears et I. Wright (éditeurs), *Challenges and prospects in Canadian social studies* (pp. 138-149). Vancouver : Pacific Education Press.
- Richardson, G., Blandes, D., Kumano, Y., et Karaki, K. (2003). Fostering a global imaginary: The possibilities and paradoxes of Japanese and Canadian students' perceptions of the responsibilities of world citizenship. *Policy Futures in Education*, 9 (2), 402-420.
- Richardson, R. (1979). *Learning for change in world society*. London : World Studies Project.
- Robins, M., Francis, L., et Elliott, E. (2003). Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education*, 69, 93-98.
- Comité directeur SAGE (2005). *Five goals*. <http://www.hwdsb.on.ca/strathcona/sage/default.asp?id=9>
Consulté le 10 septembre 2006.
- Sapiro, V. (2004). Not your parent's political socialization: Introduction for a new generation. *Annual Review of Political Science*, 7 (1-23).
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58 (1), 41-50.

- Schweisfurth, M., Davies, L., et Harbor, C. (2002). *Learning democracy and citizenship: International experiences*. Oxford : Symposium Books.
- Sears, A., Clarke, G., et Hughes, A. (1998). *Learning democracy in a pluralist society: Building a research base for citizenship education in Canada. Discussion paper prepared for CMEC*. www.cesc.ca/pceradocs/1999/99Sears_Clark_Hughes_e.pdf Consulté le 10 juin 2006.
- Sears, A. M. (1996). Citizenship education and current educational reform. *Revue canadienne de l'éducation*, 21 (2), 123-142.
- Shoveller, J., Elliott, D., et Johnson, J. (2005). (Ir)reconcilable differences? Local reactions to provincial neoliberal educational reform. *Promotion & Education, Supplement 3*, 35-38.
- Smillie, I. (2004). *ODA: Options and challenges for Canada*. Ottawa : CCCl.
- Starr, E., et Nelson, J. (1993). Teacher perspectives on global education. *Canadian Social Studies*, 28, 12-14.
- Stasiulis, D. (2002). The active child citizen: Lessons from Canadian policy and the children's movement. *Citizenship Studies*, 6 (4), 507-538.
- Statistique Canada (2004). *Les enfants d'immigrants : comment se débrouillent-ils à l'école?* <http://www.statcan.ca/english/freepub/81-004-XIE/200410/imm.html> Consulté en septembre 2006.
- Statistique Canada (2006). *Produit intérieur brut en termes de dépenses, par province et territoire*. <http://www40.statcan.ca/l01/cst01/econ15.htm?sdi=gross%20domestic%20product%20province> Consulté le 2 septembre 2006.
- Taylor, A., Shultz, L., et Wishart Leard, D. (2005). A new regime of accountability for Alberta's public schools. Chez T. Harrison (éditeur), *The return of the trojan horse: Alberta and the new world (dis)order*. Edmonton (Alberta) : Black Rose Books / Parkland Institute.
- Therien, J. P. (1996). Canadian aid: Comparative analysis. Chez C. Pratt (éditeur), *Canadian international development assistance policies: An appraisal*. Montréal : presses de l'Université McGill-Queen's.
- Therien, J. P., et Noel, A. (1994). Welfare institutions and foreign aid: Domestic foundations of Canadian foreign policy. *Revue canadienne de science politique*, 27 (3), 529-558.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., et Amedeo, J. (1999). Civic education across countries: *Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.
- Tye, K. (1999). *Global education as a worldwide movement*. Orange, Californie : Interdependent Press.
- UNESCO (1945). *Constitution of the United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization*. http://www.icomos.org/unesco/unesco_constitution.html Consulté le 4 juin 2006.
- UNICEF Royaume-Uni (2000). *Citizenship in 400 schools*. London : Comité UNICEF Royaume-Uni.
- UNICEF Royaume-Uni (2004). *Citizens all? Children's rights and citizenship education: An endline survey of curriculum and practice in a sample of UK schools*. London : Comité UNICEF Royaume-Uni.
- UNICEF Canada [s.d.]. Public community (fr) - *Accueil*. www.unicef.ca Consulté le 13 septembre 2006.
- Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. <http://www.un.org/Overview/rights.html> Consulté le 6 septembre 2006.

- Nations Unies (1989). *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*. <http://www.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf> Consulté le 4 juin 2006.
- Victoria International Development Education Association [s.d.]. *Accueil*. <http://www.vida.ca> Consulté le 25 août 2006.
- War Child Canada (en collaboration avec Environics Research Group) (2006). *The War Child Canada youth opinion poll: Canadian youth speak out on global issues and Canada's role in the world*. Toronto : War Child Canada.
- Werner, W., et Case, R. (1997). Themes of global education. In I. Wright & A. Sears (Eds.), *Trends and issues in Canadian social studies* (pp. 176-194). Vancouver (C.-B.) : Pacific Educational Press.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237-269.
- Yee, P. (2001). Competing contexts for developing personal and social education in Hong Kong. *Comparative Education*, 37 (1), 65-87.
- YESNET (réseau éducatif étudiant du Yukon). [s.d.]. *Projets étudiants (en ligne)*. <http://www.yesnet.yk.ca/projects/index.html> Consulté le 23 août 2006.
- Young, I. M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99, 250-274.
- Young, J., et Levin, B. (1999). The origins of educational reform: A comparative perspective. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 12.
- Bureau des statistiques du Yukon (2005). *Public school enrolment 2005*. <http://www.eco.gov.yk.ca/stats/annual/school2005.pdf> Consulté le 8 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation du Yukon (2005a). *Enrolment by school and grade: All Yukon schools to June 30, 2005*. http://www.education.gov.yk.ca/pdf/enrol_0605.pdf Consulté le 8 septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation du Yukon (2005b). *Public schools branch: Annual report 2004 - 2005*. http://www.education.gov.yk.ca/pdf/AR_04-05.pdf Consulté le 23 août 2006.
- Ministère de l'Éducation du Yukon [s.d.]. *School project information*. <http://www.education.gov.yk.ca/general/project.html> Consulté le 8 septembre 2006.
- Projet de réforme de l'éducation du Yukon [s.d.]. *Terms of reference*. <http://www.educationreformyukon.ca/dyncat.cfm?catid=134> Consulté le 23 août 2006.
- Gouvernement du Yukon (2004). *News release: Government increases First Nations curriculum development*. <http://www.gov.yk.ca/news/2004/04-054.html> Consulté le 8 septembre 2006.
- Gouvernement du Yukon [s.d.]. *Accueil*. <http://www.gov.yk.ca/> Consulté le 8 septembre 2006.
- Zachariah, M. (1989). Linking global education with multicultural education. *The Alberta Teachers Association Magazine*.

Annexe A

Modèle d'analyse de programme scolaire

A) Comment l'éducation planétaire/internationale est-elle définie?

	Éducation planétaire	Éducation internationale
Définition		

B) Quels sont les objectifs d'apprentissage du programme scolaire associés à l'éducation planétaire et axés sur le développement international?

	Connaissance du sujet	Compétences	Attitudes / comportement
Objectifs d'apprentissage			

C) Les enjeux suivants associés à l'éducation internationale ou à la citoyenneté mondiale sont-ils présents dans le programme?

Questions clés des tableaux-guides (C) et (D) :

- Les principaux enjeux internationaux sont-ils traités comme des enjeux pouvant être modifiés, que la population (et les élèves) peuvent changer ou façonner?
- Quels liens sont établis entre les droits et les enjeux politiques et économiques locaux et nationaux ainsi que les droits et responsabilités mondiaux?
- À l'intérieur du pays, le multiculturalisme est-il associé aux droits et responsabilités mondiaux? Comment?

Enjeux	Inclusion au programme <i>Comment?</i> <i>Où?</i> <i>Place/temps accordé?</i>	Présentation de l'enjeu <i>Mots clés?</i> <i>Phrase clé</i> <i>Modifiable?</i>	Appui au programme <i>Activités/ressources spécifiques mentionnées?</i>	Questions à facettes multiples <i>Perspectives multiples?</i> <i>Approche des conflits?</i>
CULTURE/RELIGION				
Enjeux autochtones (Histoire, connaissance, autodétermination, éducation, droits, etc.)				
Identité culturelle				
Diversité culturelle				
Multiculturalisme				
Valeurs universelles comparées aux valeurs particulières ou aux visions du monde				
Religion				
Éthnicité				
Autre				
ÉCONOMIE				
Croissance/développement international				
Pauvreté/distribution des richesses				
Économie mondiale				
Rôle du consommateur				
Économie				
Interdépendance				
Autre				
GÉOGRAPHIE SOCIALE				
Inégalité – sociale, économique, culturelle, politique				
Immigration				
Urbanisation				
Populations transnationales				
Réfugiés et réfugiées				
Enjeux environnementaux				

Enjeux	Inclusion au programme <i>Comment?</i> <i>Où?</i> <i>Place/temps accordé?</i>	Présentation de l'enjeu <i>Mots clés?</i> <i>Phrase clé</i> <i>Modifiable?</i>	Appui au programme <i>Activités/ressources spécifiques mentionnées?</i>	Questions à facettes multiples <i>Perspectives multiples?</i> <i>Approche des conflits?</i>
POLITIQUE MONDIALE ET RELATIONS INTERNATIONALES				
Types de systèmes politiques (Démocratie, autoritarisme, communisme, etc.)				
Gouvernance internationale/organismes internationaux				
Guerres/conflits entre ou dans les nations				
Rôle du Canada dans le monde				
Rôle de la province/région dans le monde				
Rôle des particuliers, des ONG et des communautés dans le monde				
Autre				
CITOYENNETÉ, DROITS, RESPONSABILITÉS ET PARTICIPATION				
Droits et responsabilités du citoyen du monde				
Liens entre le concept de citoyenneté locale, régionale et nationale et le concept de citoyenneté mondiale ou internationale				
Participation politique				
Entremise et participation individuelle				
Droits de l'homme				
Discrimination ou non respect des droits de l'homme				
Droits de l'enfant				
AUTRES ENJEUX RELATIFS AU DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL				
Environnement				
Développement durable				
Égalité entre les sexes				
Situations d'urgence ou de crise				

D) Comment les questions relatives aux conflits ou à la coopération sont-elles abordées en classe dans le cadre de l'éducation planétaire et des enjeux propres au développement international (sous la forme de contenu ou d'activités thématiques)?

Conflit/coopération	Activités	Résultat attendu (comment évaluer la réussite)	Ressources et soutien reconnus dans le programme
Conflit interpersonnel en classe inhérent à l'éducation planétaire			
Aborder des sujets politiquement/émotionnellement chargés/contestés en classe et hors de la classe, avec les parents/tuteurs légaux			
Aider les gens à s'aider eux-mêmes			
Droits mondiaux/ responsabilités mondiales			
Inclusion de points de vue multiples, critiques et dissidents			

Annexe **B**

Modèles d'entretiens

Questions à l'échelle provinciale

Questions de base – Introduction/données démographiques

- Quel est votre poste actuel? Depuis combien de temps occupez-vous ce poste?
- Des expériences personnelles sont-elles à l'origine de votre intérêt pour l'éducation planétaire?
- La population de votre district influe-t-elle sur votre approche de l'éducation planétaire?
- Votre province a-t-elle une définition *ad hoc* de l'éducation planétaire? Quelle est-elle?
- De quelle manière, le cas échéant, êtes-vous concerné par les aspects de l'éducation planétaire relatifs au développement international? Veuillez donner des exemples.

Programme scolaire officiel

- Où se situe l'éducation planétaire dans le programme provincial? Veuillez donner des exemples de cours, de leçons ou de sujets.
- Quels sont les objectifs de ce programme?
- Quel est le temps alloué à l'éducation planétaire axée sur les autres aspects se rapportant au développement international?
- Quel est le soutien que la province accorde aux districts pour ce programme?
- Qu'en est-il pour les écoles?
- Quels sont vos plus grands défis concernant l'intégration de sujets d'éducation planétaire relatifs au développement international dans la province?
- Comment amélioreriez-vous le statut actuel de l'éducation planétaire axée sur le développement international au sein de la province?

Programme scolaire non officiel

- Votre province favorise-t-elle les activités d'enrichissement qui impliquent les élèves dans des aspects de l'éducation planétaire relatifs au développement international?
- Y a-t-il des événements annuels à ce propos dans votre province?
- Qui parraine ou organise ces activités? (province, district, commission scolaire, parents, organismes)
- Qu'est-ce qui rend ces activités fructueuses?

Points de vue concernant la portée de l'éducation planétaire sur les enfants

- Avez-vous une idée de la manière dont les élèves réagissent à l'éducation planétaire?
- Avez-vous des exemples d'élèves ayant pris des initiatives en matière d'éducation planétaire axée sur le développement international dans la province? Quand? Comment?
- Selon vous, quel est le moyen le plus efficace d'intéresser les districts, les écoles et les élèves à l'éducation planétaire axée sur le développement international?
- Si vous deviez conseiller une ONG concernant l'appui à l'éducation planétaire axée sur le développement international dans les districts et (ou) les écoles, que lui suggèreriez-vous de faire?

Évaluation, rapports et échange de renseignements

- L'éducation planétaire est-elle évaluée dans votre province? Quels outils de mesure sont utilisés? (l'impact? la participation? les statistiques?)
- Votre ministère facilite-t-il l'échange de renseignements à l'échelle du système? Si oui, comment?

Partenariats – relations

- Des parents ou des groupes communautaires soutiennent-ils votre travail dans ce domaine? Comment?
- Êtes-vous en rapport avec des ONG ou des organismes gouvernementaux? Comment ces relations ont-elles été établies?
- Votre province travaille-t-elle de quelque manière que ce soit avec l'UNICEF? Comment l'UNICEF pourrait-il mieux appuyer vos efforts concernant les aspects de l'éducation planétaire relatifs au développement international?
- Comment évalueriez-vous le succès de vos activités bénévoles ou dirigées par des ONG?
- Y a-t-il des efforts de collaboration avec d'autres écoles, enseignantes et enseignants ou communautés qui participent à des programmes d'éducation planétaire axée sur le développement international?

Questions à l'échelle des districts

Questions de base – Introduction/données démographiques

- Quel est votre poste actuel? Pouvez-vous nous donner un bref aperçu de votre travail au district?
- De quelle manière, le cas échéant, êtes-vous concerné par les aspects de l'éducation planétaire relatifs au développement international? Quelle est votre perception personnelle de chacun de ces termes? Veuillez donner des exemples.
- Des expériences personnelles sont-elles à l'origine de votre intérêt pour l'éducation planétaire?
- La population de votre district influe-t-elle sur votre approche de l'éducation planétaire axée sur le développement international? Comment?
- Votre district a-t-elle une définition *ad hoc* de l'éducation planétaire? Quelle est-elle?

- Selon vous, quel est l'objectif de l'éducation internationale?
- Qui assure le leadership en matière d'éducation planétaire au district? Veuillez donner des exemples. Est-ce efficace? Pourquoi?

Programme scolaire officiel

- Comment l'éducation planétaire est-elle intégrée au programme du district? Veuillez donner des exemples de cours, de leçons ou de sujets.
- Quels sont les objectifs de ce programme? Quels sont les résultats attendus?
- Quel soutien la province accorde-t-elle aux écoles et au personnel enseignant pour couvrir ce programme et obtenir ces résultats attendus?
- De quelle manière le district procure-t-il aux écoles un soutien supplémentaire relativement au programme d'éducation planétaire? Veuillez expliquer.
- Savez-vous si des organismes externes fournissent des ressources en matière d'éducation planétaire?
- Selon vous, quels sont les plus grands défis concernant l'intégration de l'éducation planétaire dans les programmes scolaires?
- Selon vous, le statut actuel de l'éducation planétaire dans les programmes pourrait-il être amélioré? Comment?

Programme scolaire non officiel

- Votre province favorise-t-elle les activités ou programmes d'enrichissement qui impliquent le personnel enseignant ou les élèves dans les aspects de l'éducation planétaire relatifs au développement international? Veuillez donner des exemples.
- Y a-t-il des événements annuels à ce propos dans votre province?
- Qui parraine ou organise ces activités? (province, district, personnel enseignant, conseil scolaire, parents, organismes) Comment?
- Qu'est-ce qui rend ces activités fructueuses?
- Qu'est-ce qui en assure la continuité?
- Des parents ou des groupes communautaires soutiennent-ils votre travail dans ce domaine? Comment?

Points de vue concernant la portée de l'éducation planétaire sur les enfants

- Avez-vous une idée de la manière dont les élèves réagissent aux aspects de l'éducation planétaire relatifs au développement international? (réaction positive? négative?) Veuillez expliquer.
- Avez-vous des exemples d'élèves ayant pris des initiatives en matière d'éducation planétaire axée sur le développement international dans votre district?
- Selon vous, quel est le moyen le plus efficace d'intéresser les districts, les écoles et les élèves à l'éducation planétaire.

- Si vous deviez conseiller une ONG concernant l'appui à l'éducation planétaire axée sur le développement international dans les districts et (ou) les écoles, que lui suggèreriez-vous de faire?

Évaluation, rapports et échange de renseignements

- Le district évalue-t-il et (ou) surveille-t-il l'impact de l'éducation planétaire et des activités organisées à la commission scolaire? Quels sont les outils de mesure utilisés? (l'impact? la participation? les statistiques?)
- Comment transmettez-vous à votre communauté les nouvelles concernant les activités d'éducation planétaire de votre commission scolaire?

Partenariats – relations

- Êtes-vous en rapport avec des ONG ou des organismes gouvernementaux qui travaillent dans le développement international ou l'éducation planétaire? Comment ces relations ont-elles été établies?
- Votre district travaille-t-il de quelque manière que ce soit en collaboration avec l'UNICEF?
- Comment les organismes pourraient-ils mieux appuyer vos efforts en matière d'éducation planétaire?
- Selon vous, comment les ressources des ONG sont-elles généralement perçues par les écoles, le personnel enseignant et les élèves?
- Votre district travaille-t-il de quelque manière que ce soit en collaboration avec le ministère ou avec d'autres districts, écoles, enseignantes et enseignants ou communautés qui participent à des programmes d'éducation planétaire?

Ressources/appui

- À quelles ressources relatives à l'éducation planétaire vous, vos écoles et votre personnel enseignant avez-vous accès ou utilisez-vous régulièrement?
- Qu'est-ce qui pourrait améliorer votre accès à d'autres ressources relatives à l'éducation planétaire?
- Quelles autres ressources seraient utiles ou faciliteraient le travail des districts en matière d'éducation planétaire?
- Quel est le temps alloué à l'éducation planétaire comparativement aux autres matières?
- Avez-vous accès, à l'échelle du district, à une aide pour le perfectionnement professionnel? Donnez quelques exemples des sources d'où provient cet appui.

Questions à l'échelle scolaire

Questions de base – Introduction/données démographiques

- Quel est votre poste actuel? Pouvez-vous nous donner un bref aperçu de ce que vous enseignez?
- De quelle manière, le cas échéant, êtes-vous concerné par les aspects de l'éducation planétaire relatifs au développement international?
- Quelle est votre perception de chacun de ces termes? Veuillez donner des exemples.
- Des expériences personnelles sont-elles à l'origine de votre intérêt pour l'éducation planétaire?
- La population de votre école influe-t-elle sur votre approche de l'éducation planétaire? Comment?
- Votre école a-t-elle une définition *ad hoc* de l'éducation planétaire? Quelle est-elle?
- Selon vous, quel est l'objectif de l'éducation internationale?
- Qui assure le leadership en matière d'éducation planétaire dans l'école? Veuillez donner des exemples.
- Est-ce efficace? Pourquoi?

Programme scolaire officiel

- Comment l'éducation planétaire est-elle intégrée au programme du district? Veuillez donner des exemples de domaines, d'attentes, de cours, de plans de cours et d'unités.
- Quels sont les objectifs de ce programme? Quels sont les résultats attendus?
- Quel soutien la province accorde-t-elle à votre école et au personnel enseignant pour couvrir ce programme et obtenir ces résultats attendus?
- De quelle manière le district procure-t-il à votre école un soutien supplémentaire relativement au programme d'éducation planétaire?
- Savez-vous si des organismes externes fournissent des ressources en matière d'éducation planétaire?
- Selon vous, quels sont les plus grands défis concernant l'intégration de l'éducation planétaire dans les programmes scolaires?
- Selon vous, quelle place occupe l'éducation planétaire dans le programme de sciences humaines comparativement aux autres thèmes?
- Selon vous, le statut actuel de l'éducation planétaire dans les programmes pourrait-il ou devrait-il être amélioré? Si non, pourquoi? Si oui, comment?

Programme scolaire non officiel

- Votre école offre-t-elle des activités ou des programmes d'enrichissement qui font participer les élèves aux questions d'éducation planétaire? Veuillez donner des exemples.
- Y a-t-il des événements annuels à ce sujet dans votre école?
- Qui parraine ou organise ces activités? (province, district, conseil scolaire, parents, organismes) Comment?

- Qu'est-ce qui rend ces activités fructueuses?
- Qu'est-ce qui en assure la continuité?
- Des parents ou des groupes communautaires soutiennent-ils votre travail d'éducation planétaire à l'école? Comment?

Points de vue concernant la portée de l'éducation planétaire sur les enfants

- Avez-vous une idée de la manière dont les élèves réagissent aux aspects de l'éducation planétaire relatifs au développement international? (réaction positive? négative?) Veuillez expliquer.
- Avez-vous des exemples d'élèves ayant pris des initiatives en matière d'éducation planétaire axée sur le développement international dans votre classe? À l'école? Dans la province? De quelle manière ont-ils été appuyés pour entreprendre leurs projets? Comment ont-ils été soutenus pour en assurer le maintien?
- Selon vous, quel est le moyen le plus efficace d'intéresser les districts, les écoles et les élèves à l'éducation planétaire?
- Si vous deviez conseiller une ONG concernant l'appui à l'éducation planétaire axée sur le développement international dans les districts et (ou) les écoles, que lui suggèreriez-vous de faire?
- Qu'est-ce qui vous aide, en votre qualité d'enseignante ou enseignant, à travailler avec leurs ressources?
- Concernant les ressources conçues par les ONG, qu'est-ce qui influence votre décision de les utiliser ou non dans votre classe?
- Comment accédez-vous à ces ressources?

Évaluation, rapports et échange de renseignements

- Votre école évalue-t-elle et (ou) surveille-t-elle les impacts de l'éducation planétaire et les activités organisées dans l'établissement? Quels sont les outils de mesure utilisés? (l'impact? la participation? les statistiques?)
- Dans votre classe, mesurez-vous les résultats du programme relatifs à l'éducation planétaire? De quelle manière? Quels sont les outils de mesure utilisés? (les résultats d'apprentissage? la participation? les statistiques?)
- Comment transmettez-vous à votre communauté les nouvelles concernant l'éducation planétaire?
- Des parents et (ou) la communauté sont-ils invités à participer aux projets d'action associés à l'éducation planétaire?

Ressources/appui

- À quelles ressources relatives à l'éducation planétaire avez-vous accès ou utilisez-vous régulièrement? De quelle façon y avez-vous accès?
- Qu'est-ce qui pourrait améliorer votre accès à d'autres ressources relatives à l'éducation planétaire?

- Quelles autres ressources seraient utiles?
- Quel est le temps alloué à l'éducation planétaire comparativement aux autres matières?

Partenariats – relations

- Êtes-vous, votre école ou vous, en rapport avec des ONG ou des organismes gouvernementaux qui travaillent en développement international ou en éducation planétaire? Comment ces relations ont-elles été établies?
- Savez-vous si votre ministère, votre commission scolaire ou votre école travaille de quelque manière que ce soit en collaboration avec l'UNICEF?
- Selon vous, comment les ressources des ONG sont-elles généralement perçues par les élèves?
- Travaillez-vous de quelque manière que ce soit en collaboration avec d'autres classes, enseignantes et enseignants, écoles ou communautés qui participent à des programmes d'éducation planétaire?

Questions au groupe de discussion de l'école

Questions de base – Introduction/données démographiques

- Votre école a-t-elle une définition *ad hoc* de l'éducation planétaire? Quelle est-elle?
- Selon vous, quel est l'objectif de l'éducation internationale?

Programme scolaire officiel

- Des organismes externes vous fournissent-ils des ressources en matière d'éducation planétaire? Lesquelles? Comment les décririez-vous?
- Selon vous, quels sont les plus grands défis concernant l'intégration de l'éducation planétaire à votre programme?
- Que feriez-vous pour améliorer le statut actuel de l'éducation planétaire dans le programme?

Programme scolaire non officiel

- Votre école offre-t-elle des activités d'enrichissement qui font participer les élèves aux questions d'éducation planétaire? Veuillez donner des exemples.
- Y a-t-il des événements annuels à ce sujet dans votre école?
- Qui parraine ou organise ces activités? (province, district, conseil scolaire, parents, organismes) Comment?
- Qu'est-ce qui rend ces activités fructueuses?
- Des parents ou des groupes communautaires soutiennent-ils votre travail d'éducation planétaire à l'école? Comment?

Joindre les élèves

- Quel est le moyen le plus efficace d'intéresser les élèves à l'éducation planétaire?
- Si vous deviez conseiller une ONG concernant l'appui de l'éducation planétaire dans les écoles, que lui suggèreriez-vous de faire?

Ressources/appui

- À quelles ressources relatives à l'éducation planétaire avez-vous accès ou utilisez-vous régulièrement? Comment les obtenez-vous?
- Qu'est-ce qui pourrait améliorer votre accès à ces ressources?
- Quelles ressources aimeriez-vous avoir?
- Quel est le temps alloué à l'éducation planétaire comparativement aux autres matières?
- Avez-vous accès à un programme de perfectionnement professionnel?

Partenariats – relations

- Faites-vous participer des bénévoles (ONG ou parents) aux activités associées à l'éducation planétaire? Si oui, comment?
- Êtes-vous en rapport avec des ONG, des agences gouvernementales ou des organismes? Comment ces relations ont-elles été établies?
- Votre école travaille-t-elle de quelque manière que ce soit en collaboration avec l'UNICEF? Comment l'UNICEF pourrait-il mieux appuyer vos efforts en matière l'éducation planétaire?
- Comment évalueriez-vous le succès de vos activités bénévoles ou dirigées par des ONG?
- Y a-t-il des efforts de collaboration entre les élèves et d'autres écoles, enseignantes et enseignants ou communautés qui participent à des programmes d'éducation planétaire?

Annexe **C**

Résumé des recommandations fondées sur les entretiens à l'échelle de la province, du district et de l'école

Recommandations à l'échelle de la province

Établissement du programme scolaire

- Participer au processus d'établissement et de révision du programme scolaire à l'échelle provinciale/territoriale avec un cheminement de l'information dans les deux sens. Établir une relation de travail officielle avec le ministère provincial/territorial de l'Éducation. Établir des partenariats avec les écoles lors de la mise à l'essai et de la mise en pratique du nouveau programme.
- Mettre au point des documents en rapport avec les aspects obligatoires du programme provincial de sciences humaines, de langue et d'autres matières, telles que les sciences, les mathématiques et les arts.

Éditeurs et édition

- Travailler directement avec les éditeurs chargés de produire les documents du programme scolaire.
- Produire du matériel assorti d'excellents éléments visuels.
- Lors de la production de documents bilingues, ne pas oublier que, dans certains cas, les documents en français sont utilisés pour enseigner le français, langue seconde. Une traduction littérale n'est pas toujours appropriée.
- Ne pas perdre de vue qu'en Alberta, le programme scolaire n'a pas été traduit de l'anglais au français, mais qu'il a été établi simultanément en français.

Ressources pédagogiques

- Produire des manuels comportant de bons éléments visuels, au niveau de lecture approprié en français et en anglais, dans des matières telles que, mais sans s'y limiter, les sciences humaines

et la langue première, de même qu'en français et anglais, langues secondes, et en éducation spécialisée.

- Produire des documents pouvant être distribués et utilisés dans les écoles lors de « journées spéciales », telles que la Journée nationale de l'enfant ou la Journée des droits de l'homme. Y joindre des affiches, des tableaux et des versions adaptées du rapport sur la situation des enfants dans le monde.
- Produire des vidéos dans un langage approprié à l'âge et trouver le meilleur moyen de les distribuer, en particulier dans les régions les plus éloignées des provinces et territoires.
- Offrir un historique de l'UNICEF qui explique clairement les origines et objectifs de l'organisme.
- Produire une autre présentation du programme scolaire, telle que *Trek across Alberta* qui a été conçue pour le centenaire de l'Alberta.
- Demander aux enseignantes et enseignants quels sont les sujets importants. Se servir d'équipes d'enseignantes et enseignants pour évaluer le matériel en version préliminaire.
- Faire participer les élèves à des activités en situation réelle, telles que les photos, les vidéos et la correspondance.

Création de communautés professionnelles d'apprentissage

- Travailler en collaboration avec les ministères de l'Éducation provinciaux et avec des conseillères et conseillers spécialistes des diverses disciplines.
- Communiquer avec les associations provinciales de spécialistes et établir une relation de travail avec elles. Créer des ateliers à l'intention des enseignantes et enseignants pouvant être organisés lors des conférences provinciales sur l'éducation planétaire; pour les réunions d'associations spécialisées, les ateliers d'été, les journées de formation professionnelle ou les associations d'enseignantes et enseignants. Établir des liens avec des organismes provinciaux, tels que la Commission des droits de la personne.
- Trouver des moyens de procurer de la documentation pour les bulletins et sites Web provinciaux à l'intention des enseignantes et enseignants. Créer des sites Web à l'intention des enseignantes et enseignants, comportant des documents facilement accessibles pour eux. Contribuer à rendre les résultats de l'action sociale probants pour les enseignantes et enseignants en produisant du matériel ou en présentant de nouveaux programmes dans les bulletins existants à l'intention du personnel enseignant.
- Faciliter la création de structures pour des activités internationales, telles qu'un organisme régional pour ceux et celles qui sont intéressés par l'éducation internationale ou planétaire.
- Former un comité d'éducation planétaire dans chaque province ou territoire pour mieux sensibiliser les enseignantes et enseignants, coordonner les activités et échanger des ressources.
- Ajouter un lien sur le site Web de l'ONG à l'échelle provinciale concernant les activités en rapport avec l'éducation planétaire.
- Se familiariser avec les sites Web du ministère provincial de l'Éducation pour visualiser quelles facettes de l'éducation planétaire sont mises de l'avant.
- Relations avec les écoles.
- Coordonner des visites afin de procurer des ateliers aux enseignantes et enseignants ou des animatrices et animateurs aux élèves.

- Se servir de visites ou de présentations pour stimuler la pensée critique chez les élèves. Ne pas faire le suivi au moyen d'un test. Mettre l'accent sur l'équité et la justice, ces deux concepts étant éloquentes pour les enfants.
- Activités scolaires ou parascolaires non officielles.
- Établir des programmes d'action sociale afin de répondre au besoin qu'ont les élèves d'aborder les enjeux mondiaux, avec comme objectif à long terme de faire en sorte qu'ils se sentent plus engagés comme citoyens et citoyennes du monde.
- Encourager l'action sociale en réaction aux enjeux mondiaux.
- Favoriser les partenariats scolaires, que ce soit d'école à école ou de pays à pays.
- Encourager l'esprit d'initiative chez les élèves dans la transmission de messages et l'organisation de collectes de fonds.
- Utiliser la technologie des communications sur Internet, au moyen de courriels et des caméras Web, de façon à ce que les élèves interagissent en temps réel lors d'échanges internationaux.
- Utiliser Internet pour faciliter les échanges internationaux et permettre aux jeunes de communiquer, même en temps réel.

Régions éloignées

- Créer des occasions pour les enseignantes et enseignants des régions plus éloignées, du Nord ou rurales, de se familiariser avec les ressources offertes sur Internet concernant l'éducation planétaire.

Recommandations à l'échelle des districts scolaires

Ressources pédagogiques

- Éviter de faire parvenir de grandes quantités de matériel aux bureaux des districts scolaires ou des écoles, à moins que des personnes n'aient été affectées à leur tri et à leur distribution. S'assurer de connaître par quelle voie le matériel est acheminé vers chaque école.
- Produire du matériel et créer des ateliers pour les événements prévus à l'échelle du district scolaire.
- Établir des liens entre l'éducation internationale et les expériences des enfants et s'assurer que les ressources sont adaptées à l'âge.
- Veiller à ce que les ressources soient assorties de bons éléments visuels (vidéos et photographies).
- Songer à concevoir des ressources en rapport avec les programmes de littératie, le financement étant plus important dans ce domaine.
- Produire un répertoire des « meilleures ressources par niveau scolaire ».
- Créer des ateliers, des activités de simulation et des jeux de rôles à l'intention des enfants « de sorte qu'ils puissent prétendre être originaires d'ailleurs ».

- Produire du matériel favorisant la littératie critique et les points de vue multiples. Créer des ressources qui inspirent les élèves à agir.
- Mettre au point des ressources afférentes aux médias, documentaires et multimédias, moins axées sur les « trousseaux » et les textes.
- Se concentrer sur un phénomène en particulier, comme le protocole de Kyoto.
- Proposer aux écoles la visite de représentantes et représentants qui fournissent des ressources et expliquent comment les utiliser.

Relations avec les districts scolaires et les écoles

- Planifier des collectes de fonds sur une base annuelle régulière pour que les écoles puissent s'y préparer.
- Obtenir la collaboration d'une personne très réputée du conseil d'administration de l'UNICEF qui plairait aux enfants.
- Participer aux projets des élèves, le cas échéant.
- Établir des relations plus étroites avec les commissions scolaires catholiques.
- Tenter d'apprendre s'il existe des préoccupations ou des conflits spécifiques dans des districts scolaires en particulier.
- Faire connaître votre organisme dans les districts scolaires et expliquer clairement ses objectifs et activités.
- Offrir éducation et soutien aux élèves inscrits à des programmes d'échanges internationaux.
- Aborder le personnel à l'échelle du district scolaire pour faire valoir les possibilités d'apprentissage en matière d'éducation planétaire et de développement international.

Régions éloignées

- Créer un meilleur système de distribution de vidéos pour les régions plus éloignées de la province.
- Les régions isolées ont besoin de plus nombreuses ressources, d'une plus grande facilité d'accès à celles-ci, d'un soutien logistique pour accueillir des conférencières et conférenciers invités et, éventuellement, d'un bulletin.

Recommandations à l'échelle scolaire

Établissement du programme scolaire

- Commencer à l'échelle provinciale et influencer le programme pour que le contenu y soit intégré. (Ceci a été fait avec des sujets tels que la Convention relative aux droits de l'enfant.)

Ressources pédagogiques

- Éviter de faire parvenir de grandes quantités de matériel aux bureaux des districts scolaires ou des écoles, à moins que des personnes n'aient été affectées à leur tri et à leur distribution. S'assurer de connaître par quelle voie le matériel est acheminé vers chaque école.
- Les enseignantes et enseignants n'ont pas de cartes de l'ACDI, qu'ils considèrent comme des ressources didactiques très utiles.
- Un enseignant a parlé de manière favorable de la publication *No Two Snowflakes* de l'UNICEF et demandait plus de livres de ce genre.
- Une enseignante a dit avoir utilisé le « classeur de l'UNICEF » à bon escient. Un enseignant d'une autre province a demandé tout particulièrement que l'UNICEF produise un classeur de documents utiles axés sur le contenu du programme scolaire et adaptés au niveau de lecture de chaque année.
- Les enseignantes et enseignants ont généralement exprimé le souhait d'avoir de plus nombreux documents d'accompagnement en éducation planétaire.
- Des enseignantes et enseignants ont suggéré que des groupes externes « produisent un court document expliquant les liens entre leur matériel et le programme de sciences sociales ».
- Plutôt que des « trousseaux » ou de longs textes, un enseignant a demandé plus de renseignements sur des thèmes particuliers, tels que « Le protocole de Kyoto expliqué aux enfants ».

Relations avec les écoles

- Envoyer des animatrices et animateurs dans les classes pour parler de sujets pertinents à un programme scolaire existant. Les enseignantes et enseignants aiment avoir des fiches préparées, des documents à distribuer ou la description d'une activité. Ils aimeraient aussi recevoir une formation intensive sur l'utilisation de ces ressources.
- Faire en sorte que des rapports adaptés aux niveaux de lecture de la 4^e à la 6^e année après (ou éventuellement avant) l'Halloween, indiquant précisément aux élèves de quelle manière sont utilisés les fonds recueillis. L'aspect de l'UNICEF lié aux collectes de fonds pourrait être directement rattaché à l'aspect éducatif au moyen de documents afférents au programme scolaire, appropriés aux niveaux de lecture et présentant un compte rendu aux élèves. Selon les enseignantes et enseignants, le matériel plus général de l'UNICEF ne remplit pas suffisamment cette tâche. Si, au Canada, les enfants recueillent autant de fonds pour l'UNICEF, ils veulent savoir, à l'instar des adultes, à quoi ils sont utilisés.
- Envoyer une lettre à chaque école expliquant à quoi ont servi les fonds et établissant un lien, dans l'esprit des élèves, entre le matériel pédagogique relatif à l'éducation planétaire et la Campagne Halloween UNICEF.
- Activités pédagogiques ou parascolaires non officielles.
- Planifier des collectes de fonds sur une base annuelle régulière pour que les écoles puissent s'y préparer.

Régions éloignées

- Tenter de mettre au point un système permettant aux enseignantes et enseignants des régions éloignées d'obtenir des ressources, comme des vidéos.
- Créer un atelier à l'intention des enseignantes et enseignants des régions éloignées sur la façon de mieux tirer parti des sites Web en rapport avec l'éducation planétaire.

Annexe D

Liste de tous les partenaires externes en éducation planétaire mentionnés à l'échelle ministérielle, des districts et scolaire

Organisme	Nombre de mentions
Échelle fédérale/nationale	
Amnistie Internationale	1
Jeunesse Canada Monde	1
Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI)	1
Réseau des centres d'éducation canadiens (Réseau CEC)	1
Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants	2
Agence canadienne de développement international (ACDI)	8
Société pour la nature et les parcs du Canada (SNAP)	1
Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement (CODE) (projet Amour)	4
Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC)	1
Craig Kielburger – Enfants Entraide	11
Carrefour Canada (la voix des jeunes)	1
Médecins sans frontières (MSF)	1
Internationale de l'éducation	1
Cercles 4-H	1
Greenpeace	1
Commission des droits de la personne	1
Emploi et Immigration Canada	1
Centre John-Humphrey	1
League of Peaceful Schools	1
Comité central mennonite	1
Ministère de la Culture	1
Corps des volontaires de la paix	1
Croix-Rouge	4
Rescol (réseau scolaire canadien)	1

Organisme	Nombre de mentions
Échelle fédérale/nationale (suite)	
Student Vote	1
L'église catholique	1
Le bus virtuel des Nations Unies (communauté en ligne)	1
UNESCO	2
UNICEF	41
Centraide Canada	1
World Peace	1
Vision mondiale	6
Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC)	1
Échelle provinciale/locale	
African Canadian Services Division (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse)	1
Association des enseignants de l'Alberta	1
Association des universités et collèges du Canada	1
Black Educators' Association (Nouvelle-Écosse)	1
Blood Ties Four Directions	1
Bluefeather Youth Centre	1
Bringing Youth Towards Equality (BYTE)	1
British Columbia Social Studies Teachers Association (BCSSTA)	1
Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique (FECB)	1
Central Alberta Refugee Effort (CARE)	2
Check Your Head – the Youth Global Education Network	1
Children and Family Services (Nouvelle-Écosse)	1
Christmas Cheer Drive	3
Coady International Institute (partenaire du programme « Voix des jeunes » de la Nouvelle-Écosse)	1
Comité culturel consultatif	1
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario	1
Exile for Awhile	1
Fondation Paul Gérin-Lajoie (FPGL)	1
Comité d'éducation planétaire (Yukon)	1
Global Trek	4
Historica	2
Association parents-maîtres (locale)	2
Commission des droits de la personne (division du Yukon)	1
Division de l'éducation internationale (Manitoba)	1
Ladybug Foundation	1
Loaves and Fishes	1

Organisme	Nombre de mentions
Manitoba Association of Multicultural Educators	1
Association manitobaine des droits et libertés	1
Conseil manitobain pour l'éducation internationale (CMEI)	1
Maquila Solidarity Network	1
Mi'kmaq Services Division (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse)	1
Coopératives d'éducation catholique de l'Ontario	1
Conférence des évêques catholiques de l'Ontario (CÉCO)	1
Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens	1
Association des bibliothécaires de l'Ontario	1
P.A.G.E. PSA – Peace and Global Education (Colombie-Britannique)	1
Solutions de l'Institut Pembina pour le changement climatique	1
Université Queen's	1
Division des relations interraciales, de la compréhension interculturelle et des droits de la personne (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse)	5
Missions Scarboro (catholiques)	1
A SEED (Manitoba)	1
Prisonniers de guerre ukrainiens survivants	1
Winnipeg Harvest	2
Centre d'éducation pour le développement du Yukon (fondé par l'ACDI)	1
Association des enseignantes et des enseignants du Yukon	3
Centre de bénévoles du Yukon	1

