

Le projet d'éducation «globale» et la citoyenneté mondiale

Quelques observations

par

Jean

Hénaire

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

Proverbe tzigane

Le projet

L'éducation «globale» fait maintenant partie du vocabulaire de l'éducation. En raison du vaste champ d'intérêts qu'elle entend couvrir, sa définition donne la mesure de l'étendue de son projet. Ainsi, selon Renald Legendre, cette éducation «a pour but de favoriser chez les personnes, la compréhension des multiples dimensions du monde actuel et futur, et la participation efficace aux enjeux inhérents» (1). Elle présente également les caractéristiques de l'éducation internationale telle que définie par l'Unesco dans la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* adoptée par ses États membres en 1974. Comme l'indique le chapitre de cet instrument international consacré à la signification des termes, le mot éducation désigne un processus global par lequel peut être rendue possible la prise en compte indivisible des grands enjeux contemporains. Et l'on retrouvera ce même fil conducteur, notamment, dans une recommandation et une déclaration récentes émanant respectivement du

médiatiques et d'un débat sur la responsabilité politique du monde de l'éducation face à cette question.

Des travaux, nombreux, suggèrent une vision beaucoup plus élargie de l'interdépendance que celle qui se réduirait aux rapports économiques. À cet égard, un discours prospectif anticipe l'avènement du monde dont les parties seraient désormais reliées entre elles par des moyens de communications permettant un véritable enrichissement des échanges et la prise de conscience de notre incontournable interdépendance dans la vie sur terre. Joël de Rosnay s'autorise de cet optimisme dans *L'homme symbiotique* (5). Il envisage dans l'avènement de cet homme la fin de l'«homo economicus», et le début d'une interdépendance créatrice de toutes les formes de la société humaine. Tel est ce que Morin et Kern pourraient appeler un «principe d'espérance» (6). Mais la mort annoncée de cet «homo economicus» ne semble pas être pour demain si on en juge par la formidable expansion de l'économie de marché dont on chante tant l'avenir radieux depuis l'effondrement du Bloc de l'Est.

Dans un contexte mondial où s'impose la loi du marché triomphant, il convient d'évoquer la possibilité bien réelle d'instrumentalisation de l'éducation globale. En effet, la connaissance des enjeux mondiaux peut tout autant servir à développer le sens de la justice sociale qu'à préparer le terrain à l'expansion du marché. L'on retrouve d'ailleurs la marque de cette double orientation dans des textes récents comme dans des descriptions plus anciennes relatives à une des branches ascendantes de cette éducation que l'on qualifiait il y a déjà plusieurs années de cela sur les campus d'«International Studies». Notons que ces études connaissent depuis longtemps un franc succès dans les secteurs de l'administration et du commerce. Le prolongement de ces «études internationales» dans la sphère géopolitique permet d'assurer à l'étranger un relais diplomatique aux intérêts économiques nationaux et multinationaux. Et cela se poursuit, bien entendu, conformément au principe de la réalité. Celui-ci évoquerait la vraie nature de l'homme: un *faber moderne* naturellement enclin à inscrire ses actions dans la logique de la concurrence. Le passage du national

à l'international, puis au mondial ne modifie en rien l'économie générale de cette lecture. Ce qui a changé, c'est l'échelle et non les fins.

Des repères

L'approche systémique fait de l'interdépendance un de ses mots-clés. Celle-ci serait, selon Fritjof Capra, à la fois le révélateur et l'effet d'un écosystème global opérant dans une synergie continue par laquelle les phénomènes biologiques, psychologiques, sociaux et environnementaux sont interdépendants (7). Ce serait dans le cadre de cette lecture «holiste» que l'homme peut prendre conscience de son inscription comme partie d'un tout planétaire dont chacune des composantes participe à son histoire comme à son avenir, voire même selon certains à son destin cosmique. La littérature consacrée à ce nouveau «paradigme inventif» (8) est d'un extraordinaire éclectisme en même temps qu'elle appelle de tous ses vœux la recherche d'une communauté de destin placée sous le signe d'une communion générale à la vie sous toutes ses formes et dans le sens le plus large. Explorant l'univers de la complexité, le systémisme dans les sciences humaines situe l'homme dans un réseau d'interdépendances qui révèle l'humilité de sa condition, et aussi de sa dépendance à «l'ensemble».

Dans un autre registre, il resterait à parler de l'expérience de la coopération dans certains domaines où la culture de l'interdépendance semble avoir pris racine. Cela peut s'observer de façon particulière en éducation où l'enseignement coopératif a fini par s'imposer comme un des courants majeurs de la pensée pédagogique. Il en est de même en ce qui concerne plusieurs expériences de micro-développement dans les pays du tiers monde et d'alphabétisation populaire à l'échelle de la planète. La progression du commerce équitable, qui introduit justement la pratique de l'équité dans les échanges commerciaux, est prometteuse d'une économie solidaire. Au plan des nouvelles technologies, les possibilités qu'offrent les sites planétaires portent les germes d'une

production conviviale des contenus d'information. Dans tous ces cas, la solidarité locale agit comme un ciment d'interdépendance car les tâches et les productions attendues de ses acteurs procèdent d'une répartition complémentaire *in situ* des responsabilités en vue de l'atteinte d'un fin commune. La constitution en réseaux de ces initiatives élargissent la toile de la coopération à un ensemble plus large de relations dont l'origine est fondée sur la force du consentement. À cet égard et comme point de départ, n'y aurait-il pas intérêt à définir l'interdépendance comme le résultat d'un ensemble de dépendances librement consenties en vue d'un projet commun et convivial?

Le monde et les États

Un diagnostic

Aujourd'hui, l'État est en crise, s'accorde-t-on à dire. D'aucuns parlent de son inévitable déclin, d'autres de sa nécessaire revitalisation à une époque de l'histoire où la mondialisation fait de la tangibilité de ses frontières un repère identitaire poreux. Ses politiques sont non plus seulement influencées comme jadis par l'apport des idées du monde extérieur, mais impulsées par des décisions transnationales et transfrontalières relayées par de puissants moyens de communication sur lesquels son pouvoir de contrôle est devenu plus ou moins aléatoire. « La réalité du pouvoir mondial, disait récemment le Secrétaire général des Nations unies, échappe largement aux États. Tant il est vrai, poursuivait-il, que la globalisation implique l'émergence de nouveaux pouvoirs qui transcendent les structures étatiques » (9).

La mondialisation des rapports sociaux, économiques et culturels exerce un effet déstabilisateur, notamment sur les États démocratiques fondés sur la

souveraineté populaire. C'est en ces lieux que s'appuient l'exercice de la citoyenneté responsable et l'apprentissage de la démocratie et ce, dès l'enfance, par la mise en oeuvre de politiques éducatives qui se veulent à la hauteur de cet idéal. Or, l'évaluation de ces dernières tend manifestement à se pratiquer sur le mode comparatif basé sur la mesure de l'écart à des tendances mondiales auxquelles l'État singulier s'ajuste, renforçant par là leur importance dans ses choix éducatifs. Les conséquences éducatives d'une telle dynamique laissent entrevoir une instrumentalisation du domaine éducatif à des impératifs qui les dépassent.

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

Au plan éducatif, il n'existe actuellement aucune alternative à l'État pour assurer la mise en oeuvre de réformes. Malgré l'érosion de son pouvoir, il demeure encore le levier décisionnel le plus important pour avaliser l'intégration d'une éducation à la citoyenneté mondiale dans les contenus d'enseignement et dans la formation des maîtres. Soucieux par ailleurs de préserver une souveraineté mise à mal pour les raisons que l'on vient d'évoquer, l'État ne pourra consentir que difficilement à s'identifier à une éducation qui, elle aussi, a des prétentions sans frontières. Il exigera des garanties, notamment celle qui voudra que cette éducation n'effrite pas son droit de regard sur des contenus qui contribueraient, ne fut-ce qu'indirectement, à mettre en question ses politiques. Il s'agit là d'une question qui est loin d'être théorique. En effet, cette «ouverture au monde» appelle à un véritable métissage des idées face auquel bon nombre d'États se montreront hésitants si l'on

en juge par la résurgence observée de tendances xénophobes, de nationalismes exacerbés et d'intégrismes ou tout simplement de repli sur soi. L'arrimage des cultures nationales à des civilisations qui les dépassent et les englobent est un fait de l'humanité dont on a dans l'histoire récente réduit à maintes occasions la portée en le soumettant aux impératifs du développement des identités particulières.

Le besoin de réformer

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

Un changement de paradigme

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

En soi, cette idée d'«ouverture» n'est pas nouvelle. Plusieurs ouvrages consacrés à l'histoire de l'éducation montrent que l'on peut établir une généalogie de cette volonté d'ouverture d'hier à aujourd'hui. À cet égard, des travaux plus anciens reviennent à la mode: on relit Bello, Buber, Comenius, Kant, Piaget - et bien d'autres - et l'on s'en inspire pour inscrire le concept de compréhension internationale dans une histoire de la pensée (10). Cette idée a toujours suggéré sous une forme quelconque une rupture avec la culture ambiante. Elle a pu dès lors être perçue à la fois comme audacieuse et menaçante. De nos jours, cette idée paraît susciter des réactions encore plus vives car elle s'affirme dans un contexte où les cultures nationales voient leur reproduction soumise aux incertitudes du lendemain que suggère dans plusieurs esprits cette ouverture au monde.

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

La réaction

La pensée d'Allan Bloom est évocatrice de cette attitude. En introduction à son livre, *L'âme désarmée, essai sur le déclin de la culture générale*, l'auteur affirme que ce qu'il nomme la «doctrine éducative récente dite de l'ouverture» ne prête notamment aucune attention aux origines historiques considérées dorénavant comme des notions essentiellement fausses et réactionnaires. Il ajoute plus loin que «le relativisme culturel détruit à la fois l'identité du sujet et le bien en général» et que «tous les changements, intellectuels ou moraux, qui sont survenus au cours des vingt dernières années ont toujours été justifiés par l'argument qu'ils étaient cause ou effet d'une plus grande ouverture, ce qui équivaut à ne pas les justifier du tout» (11). On saura gré à l'auteur de souligner le danger de se servir de l'ouverture incontournable au monde comme d'un argument d'autorité dont s'abreuvent les adeptes de la pensée magique. Mais ce qu'il faut surtout retenir à notre avis, c'est que l'auteur manifeste dans son livre une profonde désapprobation à l'égard du système éducatif de son pays qui aurait troqué la culture générale inspirée largement des humanités classiques au profit d'une adaptation de l'éducation aux impératifs du monde

contemporain. Et Bloom de voir en cette transformation le sacrifice de la culture et la perte du sens de l'universel. Il n'est pas le seul à penser comme tel, mais sa pensée a dans bien des cas été l'objet d'une récupération idéologique dont les motifs ont servi à alimenter la crainte ethnocentrique, si fréquente de nos jours. Voilà pourquoi, par exemple, on peut observer actuellement un peu partout dans le monde une certaine résistance face à une présumée trop grande ouverture qui risquerait d'éroder les particularismes culturels. Dans un certain sens, il s'agit d'un faux problème puisque le planétarisme, porteur d'ouverture au monde, est un projet de conciliation entre les valeurs universelles et les cultures particulières qui en sont les véhicules, chacune à leur manière. Et chacun sait maintenant qu'il n'y a pas que les humanités gréco-latines pour y accéder. Au fond, c'est peut-être parce que cet appel à l'ouverture s'accompagne d'une remise en question de cultures qui prétendent avoir le monopole de l'universalité que les gardiens de ces temples se sentent menacés. À cet égard, le discours «globaliste» s'inscrit dans une dynamique de crise de l'autorité. Comme l'écrit Hannah Arendt dans *La crise de la culture*, «tous les modèles de relations traditionnellement autoritaires à l'honneur ont perdu leur plausibilité.» (12). Or, c'est précisément grâce à ces modèles que la reproduction des valeurs transmises par l'éducation pouvait s'opérer sans réelle remise en question. Peu importait au fond que ces valeurs entrassent en conflit avec celles d'autres cultures. Le recours à la force pouvait toujours servir en cas de besoin pour les affirmer haut et fort. Mais ce procédé paraît de nos jours en déclin. De toute évidence, l'accès à la mondialité bouleverse les rapports de forces traditionnels.

Méthodes, approches et attitudes

La complexité

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

Ainsi, le fait de vouloir vérifier l'assertion selon laquelle le développement durable, le respect des droits de l'homme, la démocratisation et la protection de l'environnement sont intimement liés commande une série d'analyses par niveaux - national, régional et mondial - qu'il est pratiquement impossible de conduire à terme sans une vision globale et intégrée de ces dimensions et sans nouveaux repères paradigmatiques permettant d'appréhender la complexité du réel. Cette démarche exploratoire s'inscrit dans un processus de découvertes inachevé, par définition. Dans ce sens, son caractère est propositionnel.

L'interdépendance, la complexité et l'organisation d'ensembles sont au nombre des concepts-clés sur lesquels se fonde l'éducation globale pour développer son analyse théorique. Ces concepts se rapprochent très étroitement de ceux qui servent de points d'appuis à l'approche systémique. Celle-ci, dans son économie générale, facilite entre autres la lecture transversale des données, l'analyse de situations complexes et la

constitution d'une documentation qui exige un grand nombre d'entrées, de renvois et de simulations interreliés. Elle se présente comme un soutien méthodologique à l'intégration des apprentissages; sa contribution à l'analyse interdisciplinaire n'est pas à négliger dans une formation des maîtres qui appelle au dépassement du cloisonnement des matières.

Les représentations

Si l'éducation globale doit faire une large place à la recherche de méthodes adaptées à la complexité et à la variété de son champ d'études, elle doit également accorder une place tout aussi importante aux perceptions telles qu'elles existent dans l'esprit des apprenants. Les savoirs transmis et assimilés n'ont pas nécessairement comme corollaire l'intégration de ceux-ci. Nous entrons ici dans le domaine des représentations mentales et sociales. Nous avons vu plus haut, à cet effet, que bon nombre de personnes considèrent que nous vivons dans un monde interdépendant. Du moins, il s'agit là d'une perception assez dominante et renforcée par l'image que les médias donnent de ce monde. Une analyse du concept et de la réalité mondiale suggèrent de nuancer fortement cette affirmation. Nous sommes les témoins plus ou moins impuissants ou passifs de l'accroissement de la dépendance des deux tiers de l'humanité à une logique productiviste émanant du tiers restant. Mais nos représentations dominantes alimentées par des formes de conditionnement médiatique font obstacles à la circonspection «méthodologique». Sans analyse critique de ce discours tronqué sur l'interdépendance, les nouveaux savoirs s'accumuleront en parallèle aux perceptions de départ. Et c'est dans cette «accumulation chaotique de faits et d'interprétations, d'aspirations et de désillusions, de vécu et de réflexions - comme l'écrit Suchodolski - que se forment les expériences les plus dramatiques de l'homme contemporain» (13).

L'avenir de la planète est l'enjeu dominant de cette fin de siècle. Il le restera tant et aussi longtemps que

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

Notes

Épigraphie: le proverbe tzigane est tiré du livre de Anne-Sophie Tiberghien intitulé: *Tzigane mon Ami*. Anako Éditions/L'Harmattan, Paris, 1989.

(1) Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin/Eska, Montréal et Paris, 2e édition, 1993, 448-449.

(2) Il s'agit de la Recommandation N° 78 (1992) du BIE sur le développement culturel et de la Déclaration de la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation (1994).

(3) Terre-Patrie. Seuil, Paris, 1993.

(4) La convivialité est un concept proposé par Ivan Illich. Il sert d'illustration d'un modèle de société où la personne en tant qu'acteur social conserve le contrôle des outils mis à sa disposition et les utilise pour s'épanouir et développer des liens chaleureux avec les autres.

(5) Seuil, Paris, 1995.

(6) Op. cit. pp. 216-217.

(7) Le temps du changement. Éditions du Rocher, Paris, 1990.

(8) Les options en éducation. Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec, 1992.

(9) Cité dans le Monde diplomatique de mai 1995. Voir l'article d'Ignacio Ramonet intitulé: Pouvoirs de fin de siècle, p. 19.

(10) Voir: Unesco. Penseurs de l'éducation. Volume I, 1994.

(11) Montréal, Guérin littérature, 1987.

(12) En particulier le chapitre intitulé: Qu'est-ce que l'autorité?

(13) Pour une approche mondiale des problèmes des finalités. Études et enquêtes d'éducation comparée, Unesco, 1981, 531-544.

Bibliographie

Le projet

- Bureau international de l'éducation (1992). *Recommandation N° 78 sur le développement culturel.*
- Kant, Emmanuel. *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique.* Bordas, Paris, 1988.
- Morin, Edgar et Kern, Anne Brigitte. (1993). *Terre - Patrie.* Paris: Seuil
- ONU. (1965). *Déclaration concernant la promotion parmi les jeunes des idéaux de paix, de respect mutuel et de compréhension entre les peuples.*
- Rassekh, S et Vaideanu, G. *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000.* Unesco: Paris, 1986.
- Unesco. (1974). *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentale.,*
- Unesco. (1994). *Déclaration de la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation.*
- Unesco. (1988). *Principes directeurs pour l'éducation aux valeurs destinées à promouvoir la dimension humaniste et internationale de l'éducation.*

Dépendance et interdépendance

- Bertrand, Yves et Valois, Paul. (1982). *Les options en éducation.* Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec.
- Capra, Fritjof. (1990). *Le temps du changement.* Monaco: Éditions du Rocher.
- Correa, Hector. (1995). *The Microeconomic Theory of Education. International Journal of Educational Research,* New York and Oxford: Pergamon.

- Decornoy, Jacques. (1996). De l'échange inégal au commerce équitable. *Le Monde Diplomatique*, mai 1996, 8-9.
- De Rosnay, Joël. (1995). *L'homme symbiotique*. Paris: Seuil.
- Hénaire, Jean. (1995). Monopole de la réalité et pouvoirs réels de changement. *Thématique*, 1 (3), Genève, 67-81.
- Ilich, Ivan. (1973). *La convivialité*. Paris:Seuil.

Le monde et les États

- Bertrand, Maurice. (1994). *L'ONU*. Paris: La Découverte.
- Bihl, Alain. (1995). Les nouvelles frontières de la souveraineté. *Le Monde diplomatique*, 8-9.
- Groupe de Lisbonne (Le). (1994). *Les limites de la concurrence*. Lisbonne: Fondation Gulbenkian.
- Hénaire, Jean. (1996). Conflits de valeurs. *Thématique*, 1 (4), 71-84.
- Kennedy, Paul. (1993). *Préparer le XXIe siècle*. Paris: Odile Jacob.
- Le Monde. (1992). *Souveraineté nationale et développement*. 17 juin, 14.
- Morin, Edgar. (1981). *Pour sortir du XXe siècle*. Paris: Fernand Nathan.
- Smouts, Marie-Claude. (1993). Organisations internationales et théories de la régulation: quelques éléments de réflexion. *Revue internationale des sciences sociales*, N° 138, 517-526.
- ONU. (1993). *Conférence internationale sur les droits de l'homme*. Vienne.

Tradition et innovation

- Arendt, Hannah. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.

- Bloom, Allan. (1987). *L'Ame désarmée..* Montréal: Guérin littérature.
- Elliott, Brian et Maclennan, David. (1994). Education, modernity and neoconservative school reform in Canada, Britain and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), 165-185.
- Maddux, Cleborne D. (1994). The Internet: Educational Prospects and Problems. *Educational Technology*, 37-42.
- Mitter, Wolfgang. (1993). Education, Democracy and Development in a Period of Revolutionary Change. *Revue internationale de pédagogie*, 39 (6), 463-471.
- Unesco. (1993). *L'action mondiale pour l'éducation.*
- Unesco. (1994). *Penseurs de l'éducation.* Tome I.

Méthodes, approches et attitudes

- Husén, Torsten. (1990). Global Learning in an Interdependent World. *Education and the Global Concern.* Oxford: Pergamon Press.
- Legendre, Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal: Guérin.
- Morin, Edgar. (1984). *Sociologie.* Paris: Fayard.
- Pépin, Yvon. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, XX (1), 63-85.
- Pocztar, Jerry. (1992). *Approche systémique appliquée à la pédagogie.* Paris: ESF éditeur.
- Sullivan, Edmund. (1996). The Need for a Holistic Global Perspective. *Orbit*, 27 (2), 3-5.
- Suchodolski, B. (1981). Pour une approche mondiale du problème des finalités. *Études et enquêtes d'éducation comparée*, Unesco, Paris, 153-180.
- Unesco. (1995). *Changement et développement dans l'enseignement supérieur: document d'orientation*
- Unesco. (1980). *Le microscope.*

Vaideanu, George. (1987). L'interdisciplinarité dans l'enseignement: essai de synthèse. *Perspectives*, (XVII),4, 531-544.