



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



COMMISSION
CANADIENNE
POUR L'UNESCO

L'Éducation à la citoyenneté mondiale au sein du Réseau des écoles associées de l'UNESCO : un cadre éthique pour l'action



Un document de réflexion préparé pour la Commission canadienne pour l'UNESCO
Par Lynette Shultz et Maren Elfert
Ottawa, Canada, octobre 2018

Article traduit de l'anglais

Pour citer cet article :

SHULTZ, Lynette; ELFERT, Maren. « L'Éducation à la citoyenneté mondiale au sein du Réseau des écoles associées de l'UNESCO : un cadre éthique pour l'action », Laboratoire d'idées de la Commission canadienne pour l'UNESCO, octobre 2018.

Les opinions exprimées dans le présent article sont celles des auteures et ne correspondent pas nécessairement avec les vues ou les politiques de la Commission canadienne pour l'UNESCO.

À propos des auteures

Lynette Shultz



Lynette Shultz, Ph. D., est professeure et directrice du *Centre for Global Citizenship Education Research* de l'Université de l'Alberta. Ses recherches portent sur la manière dont les enjeux et les processus mondiaux ont des incidences sur le mieux-être des humains et des autres espèces de la planète. Elle s'intéresse particulièrement à l'éducation et aux façons de faire intervenir divers systèmes de connaissances pour fournir des occasions de réinventer les manières dont nous pouvons vivre de façon plus durable et plus pacifique. Elle possède une vaste expérience en enseignement, en leadership et en service communautaire dans le monde entier, à titre de pédagogue et de consultante. Elle a travaillé pendant 25 ans avec des organismes mondiaux, nationaux et locaux afin de mettre au point des stratégies de collaboration et de renforcement des capacités locales pour faire face à des enjeux planétaires cruciaux. Elle excelle dans la création de liens et de partenariats internationaux entre les institutions, les individus et les groupes communautaires. Elle a mené des recherches et publié des travaux sur les thèmes de la citoyenneté mondiale, de l'internationalisation éthique, de la participation et de la citoyenneté des jeunes, et des politiques et de l'éducation mondiales.

Maren Elfert



Maren Elfert, Ph. D., détient une bourse postdoctorale du CRSH au *Centre for Global Citizenship Education and Research* du Département d'études des politiques de l'enseignement de l'Université de l'Alberta. Elle est également boursière du *National Academy of Education/Spencer Postdoctoral Fellowship*. En janvier 2019, elle occupera un poste de chargée de cours au *King's College* de Londres au Royaume-Uni. Avant de poursuivre ses études doctorales, elle a travaillé pendant plus de dix ans en tant que membre du personnel de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). Ses recherches historiques et sociologiques portent sur la manière dont les organisations internationales contribuent à la mondialisation des idées et des politiques en matière d'éducation. Son livre *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History* a été publié par Routledge en 2018.

L'Éducation à la citoyenneté mondiale au sein du réSEAU : un cadre éthique pour l'action

Lynette Shultz et Maren Elfert¹

Introduction

Pour apprendre et enseigner au 21^e siècle, il est impératif d'adopter une perspective mondiale en éducation. Il s'agit non seulement d'une position éthique, mais aussi d'une nécessité pour les écoles et les communautés, désormais liées entre elles par les migrations mondiales, la diversité linguistique et culturelle, les nouveaux impératifs technologiques et les innombrables enjeux écologiques. L'objectif du présent document de réflexion est de proposer un cadre éthique pour la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) au sein des écoles du réseau des écoles associées de l'UNESCO (réSEAU), dans l'optique d'aider la direction des écoles, le personnel enseignant et les communautés à s'y retrouver parmi les nombreuses possibilités offertes en matière d'ECM. Comme s'est récemment exclamé un professeur particulièrement investi : « L'éducation à la citoyenneté mondiale? Elle est à la fois partout et nulle part. » La citoyenneté mondiale – et l'ECM – offre un terreau fertile pour un enseignement et un apprentissage qui tiennent compte de la pluralité des populations et du besoin urgent de trouver des stratégies pour cohabiter sur notre planète. La citoyenneté mondiale et l'ECM ouvrent la porte à une vaste gamme d'activités et de contenus. Le personnel enseignant se demande bien où donner de la tête avec les positions de principe et objectifs d'apprentissage qui émanent de toute part : l'OCDE évaluera les « compétences mondiales » à l'occasion des prochains examens du PISA²; l'UNESCO a ses propres thèmes et objectifs d'apprentissage en lien avec l'ECM³ et donne des formations de base sur le sujet⁴; le secteur canadien du développement international a depuis longtemps intégré l'ECM à son programme⁵, notamment pour ce qui est de remettre en question des relations coloniales traditionnelles⁶, tandis que d'autres organisations envisagent l'ECM comme un ensemble de compétences qui doit caractériser l'élite de la citoyenneté dite « mobile ». Récemment, plus de 1 100 jeunes originaires de 11 pays se sont unis pour étudier la question et produire un énoncé de politique sur la citoyenneté mondiale et l'ECM :

« La citoyenneté mondiale ne saurait se restreindre à un groupe d'actions : elle suppose une conversation continue sur les différentes manières d'assurer l'équité dans le monde. En raison de la diversité des positions sociales, chaque personne fait sa propre expérience de la citoyenneté mondiale et assume des responsabilités différentes. Il y a cependant quelques piliers qui, à notre sens, font de la citoyenneté mondiale un concept mouvant et dynamique et rendent possible l'atteinte de l'équité. Ces piliers ont le potentiel de garantir à tous et à toutes l'accès à la citoyenneté mondiale : il s'agit de l'écoute attentive d'autrui, de l'autoréflexivité et de l'action

¹ avec l'aide de Michelle Hawks et Thashika Pillay

² <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>

³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233240f.pdf>

⁴ <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248232f.pdf>

⁵ <http://globalhive.ca/>

⁶ <http://www.earthbeat.sk.ca/wp-content/resource-portal/charity-justice-and-solidarity.pdf>

concertée de la communauté mondiale. » (Centre for Global Citizenship and Research et Commission canadienne pour l'UNESCO / Canadian Commission for UNESCO, 2017)

Nous vivons dans un système où les connaissances et les idées qui circulent renvoient, aujourd'hui encore, à des schémas relationnels coloniaux (voir Abdi, 2013, 2014; Andreotti, 2006, 2015). Comment, dans ce contexte, répondre à l'appel de l'ECM sans accentuer les problèmes qu'elle cherche justement à résoudre? Nous recommandons un cadre éthique duquel pourront naître des politiques, une gouvernance, un programme, une mobilisation communautaire et une prise de pouvoir par les jeunes. Ce cadre éthique, enchâssé dans une approche globale de l'ECM à l'échelle de l'école, aide le personnel enseignant du réSEAU et ses communautés à y voir clair parmi la foule d'idées, de matériaux, d'objectifs, d'avantages et d'impératifs de la citoyenneté globale.

Dans le présent document, nous abordons de front toute la complexité du concept de citoyenneté mondiale. Comment envisageons-nous les relations et les enjeux qui régissent notre vie sur Terre? La mondialisation nous a liés plus étroitement et à plus grande échelle que jamais... pour le meilleur et pour le pire! Alors, que faire maintenant?

Le document est divisé en trois sections. D'abord, nous présenterons le réseau des écoles associées de l'UNESCO ainsi que la perspective de l'UNESCO en matière de citoyenneté mondiale. Ensuite, nous exposerons en détail le cadre proposé pour la mise en place de l'ECM dans les écoles; ce cadre alimentera l'approche globale pour l'intégration d'une perspective d'ECM dans les programmes scolaires et les plans de cours ainsi qu'au cœur des activités scolaires et communautaires au sens large. Enfin, des ressources et des exemples précis font l'objet de la troisième section.

Les écoles du réSEAU : un portrait

Les écoles associées de l'UNESCO forment un réseau mondial d'enseignantes et d'enseignants, doté du potentiel de réformer l'éducation. Le réSEAU a été fondé en 1953 avec pour but d'inciter les écoles à aligner leur enseignement sur le mandat de l'UNESCO : œuvrer à la compréhension mutuelle entre les nations dans le domaine intellectuel afin de promouvoir la paix. « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. » Cette célèbre citation de l'Acte constitutif de l'UNESCO motive le travail et l'esprit du réSEAU. S'il comptait 33 écoles réparties dans 15 pays différents en 1953, le réSEAU s'est étendu pour donner lieu à une collaboration unique entre 10 000 écoles, dans 181 pays (écoles associées de l'UNESCO, 2014). Les écoles qui souhaitent en faire partie doivent se soumettre à un processus de certification pour témoigner de leur engagement et de leur travail à l'égard des objectifs de l'UNESCO et du réSEAU. Le réSEAU comprend des écoles publiques et des écoles privées; la majorité des établissements membres sont des écoles secondaires publiques (Éducation UNESCO, 2017). Les recherches révèlent que les écoles se joignent au réSEAU pour diverses raisons, mais surtout pour la légitimation conférée par une association avec l'UNESCO et pour prendre part à une initiative planétaire (Shultz et Guimaraes-Iosif, 2012; Shultz, Guimaraes-Iosif, Chana et Medland, 2009). Les recherches sur les écoles du réSEAU démontrent que « bien que le statut d'école associée de l'UNESCO ne s'accompagne pas d'un lot préemballé de matériel libérateur, éducatif et transformateur, on constate que le personnel enseignant

travaille de manière créative et critique à former des citoyens engagés, capables de contribuer à une sphère publique qu'ils renforcent » (Shultz et Guimares-Iosif, 2012, p. 1). L'étude des écoles membres du réSEAU dans deux provinces canadiennes indique que « les écoles du réSEAU font preuve d'une volonté unique d'effacement des frontières traditionnelles entre l'école et la communauté, le programme scolaire et le sujet d'étude, l'âge et le niveau scolaire, la capacité et le handicap, les enjeux locaux et la pensée mondiale. C'est cette ambition, celle de transcender les lieux communs, qui dote les écoles du réSEAU du potentiel de transformer les élèves en citoyens mobilisés et engagés » (Shultz, Guimaraes-Iosif, Chana et Medland, 2009, p. 2). Ce réseau est indispensable à la réalisation concrète, à l'échelle des communautés, de cadres d'action internationaux souvent abstraits, tels que les objectifs de développement durable (ODD).

L'éducation à la citoyenneté mondiale et l'UNESCO : bref historique

Depuis la création de l'UNESCO, la définition de la « citoyenneté » s'inspire des droits universels de la personne, tels que les décrit la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948. Les fondateurs de l'UNESCO conçoivent l'éducation comme un mouvement rassembleur, susceptible de faire naître la paix par l'entente internationale. À l'occasion d'une enquête menée par l'UNESCO sur les bases philosophiques et théoriques des droits de la personne dans le cadre de la rédaction de la *Déclaration universelle*, Mahatma Gandhi affirmait que « le droit même d'exister ne nous est accordé que si nous remplissons notre devoir de citoyens du monde » (Elfert, 2018, p. 50). Le concept de citoyenneté renvoie à l'idéal de la participation de tout un chacun à la création d'une nouvelle société démocratique après la Seconde Guerre mondiale; c'est dans ce contexte que le réSEAU est né⁷.

La citoyenneté est d'ailleurs au cœur du plus important paradigme de l'UNESCO en matière d'éducation : l'apprentissage tout au long de la vie (Elfert, 2018). La citoyenneté telle qu'envisagée par l'UNESCO, l'un des fils conducteurs de son concept d'apprentissage tout au long de la vie, gravite autour de la « responsabilité » qu'a chacun de mettre à profit son éducation pour l'avancement de la société, et de l'importance de la solidarité entre tous les peuples du monde. Ces notions d'apprentissage continu, de citoyenneté, de responsabilité et de solidarité sont précisées dans les deux rapports phares de l'UNESCO sur l'éducation, *Apprendre à être* (également connu sous le titre *Rapport Faure*), publié en 1972, et *Apprendre : un trésor est caché dedans* (également connu sous le titre *Rapport Delors*), publié en 1996. Tous deux souhaitent faire de l'apprentissage tout au long de la vie le nouveau « principe fondamental » de l'approche humaniste en éducation. Si le *Rapport Faure* met l'individu au premier plan, le *Rapport Delors*, lui, fait état d'une transition vers la politique multiculturelle de l'apprentissage du « vivre ensemble ». Selon ce rapport, l'éducation et l'apprentissage devraient reposer sur quatre grands piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être (Delors *et autres*, 1996, p. 85-98). Les membres de la commission Delors considèrent « apprendre à vivre ensemble » comme le plus important des « quatre piliers de l'éducation » (Delors *et autres*, 1996, p. 22; voir aussi Elfert, 2015, p. 3; Carneiro et Draxler, 2008).

⁷ Pour lire l'histoire du réseau des écoles associées de l'UNESCO, voir réSEAU de l'UNESCO (2003).

Le dernier manifeste de l'UNESCO en matière d'éducation, *Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial?* (UNESCO, 2015a), se réclame de plusieurs des concepts énoncés dans les rapports de Faure et Delors, dont l'apprentissage tout au long de la vie, la citoyenneté et la solidarité. Il met toutefois en avant l'idée de *bien commun* dans la connaissance. Le rapport décrit l'éducation et la connaissance comme des « biens communs mondiaux [...] inspirés par les valeurs de solidarité et de justice sociale ancrées dans notre humanité commune » (p. 12). En introduisant l'idée de « dimensions spirituelles » (p. 38), le rapport va plus loin que celui de Delors pour valoriser les approches « non scientifiques », ou parallèles, de la connaissance et du développement, comme la notion du *buen vivir*.

Au cours des deux dernières décennies, le corps enseignant a fait preuve d'un intérêt de plus en plus vif pour le concept de citoyenneté mondiale. Depuis le lancement de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI) du Secrétaire général de l'ONU, en 2012, qui fait de la culture de la citoyenneté mondiale l'une de ses trois priorités en matière d'éducation, le concept est devenu l'un des chevaux de bataille du travail de défense des droits de l'UNESCO (UNESCO, 2016, p. 8). Selon l'UNESCO, « l'éducation doit assumer complètement le rôle central qu'elle est susceptible de jouer en aidant les gens à créer des sociétés plus justes, plus pacifiques, plus tolérantes et plus inclusives. Elle doit leur apporter la compréhension, les savoir-faire et les valeurs dont ils ont besoin pour coopérer à résoudre les défis interdépendants que présente le XXI^e siècle » (Tawil, 2013). L'éducation à la citoyenneté mondiale a également fait sa place dans un monde plus inclusif, plus juste et plus pacifique » (UNESCO, 2015b, p. 15), grâce à une éducation qui oriente l'apprentissage continu selon trois grands axes : les dimensions cognitive, socioaffective et comportementale.

Encadré 1 : Dimensions conceptuelles clés de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Cognitive :
Développer des connaissances, une compréhension et une pensée critiques des enjeux mondiaux, régionaux, nationaux et locaux ainsi que de l'interrelation et de l'interdépendance des pays et des populations.
Socioaffective :
Éprouver un sentiment d'appartenance à une humanité commune, partager des valeurs et des responsabilités, de l'empathie, de la solidarité et du respect pour la différence et la diversité.
Comportementale :
Agir de manière concrète et responsable aux échelles locale, nationale et mondiale pour arriver à un monde pacifique et durable.

Source : UNESCO, 2015b, p. 15.

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), avec l'Éducation au développement durable, sont au cœur de la Stratégie 2014-2021 du réSEAU, promue par l'UNESCO (écoles associées de l'UNESCO, 2014). Tel que décrit sur son site Web, le réSEAU est un « moteur d'innovation et de qualité dans l'éducation [...] reconnu comme étant un outil efficace dans la réalisation de la cible 4.7 sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation en vue du développement durable (EDD) de l'Objectif de développement durable 4 – Éducation 2030 » (Réseau des écoles associées de l'UNESCO, s.d.). Dans la prochaine section,

nous définirons un cadre éthique à partir duquel les écoles du réseau peuvent mettre en pratique l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Cadre pour l'intégration de l'ECM dans les écoles

L'éducation à la citoyenneté mondiale : une position éthique

La citoyenneté mondiale est un concept controversé qui peut s'interpréter de nombreuses manières (Dower, 2000; Shultz, 2007); en effet, on tend à associer le concept de citoyenneté et celui d'État-nation. L'ECM, en revanche, suppose une remise en question critique de la notion de citoyenneté dans sa conception habituelle, soit l'appartenance d'un individu à une communauté politique définie au sein d'un État-nation. Des communautés transnationales, sociales et politiques, ainsi que l'activisme de la société civile, autonomisés par les nouvelles technologies de la communication, les médias sociaux et l'Internet, incarnent de nouvelles citoyennetés « post-nationales » (Sassen, 2002; Van den Anker, 2010). Les effets de la mondialisation et du néolibéralisme, alimentés principalement par l'économie et le marché et voulant que l'individu soit entrepreneur ou consommateur avant d'être citoyen, mettent à mal les conceptions occidentales traditionnelles de la citoyenneté et de l'État (Brodie, 2004). Les droits propres aux citoyens sont refusés à un nombre croissant de migrants, de réfugiés et de peuples déplacés (Sassen, 2014). En plus des effets de la mondialisation économique et technique sur la perception individuelle de sa propre mobilisation, du local au mondial, nombre de courants de pensée s'orientent vers « la planète ». La citoyenneté planétaire pourrait, en effet, être l'une des meilleures manières de penser la citoyenneté mondiale. Un peu partout, des peuples se considèrent souverains et entretiennent une relation problématique avec la notion de citoyenneté, directement liée à des nations établies sans leur consentement ou au prix de la colonisation de leurs terres et de leurs vies. La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) démontre que les bases conceptuelles de la citoyenneté mondiale se situent en dehors des notions de citoyenneté et d'appartenance telles que définies par l'État. Ainsi, selon des universitaires comme Abdi et Shultz (2008), « l'éthique de la citoyenneté mondiale doit affirmer [...] que la citoyenneté n'est pas qu'un mécanisme servant à réclamer des droits en raison de l'appartenance à une politique déterminée, mais que les droits de la personne se fondent sur une appartenance qui transcende toute frontière étatique ou nationale, inhérente à tous les individus et à tous les groupes, peu importe l'époque ou le lieu » (p. 3-4). De ce fait, la citoyenneté mondiale est aujourd'hui considérée comme une catégorie morale avant tout (Myers, 2010).

Si une large part du discours sur l'éducation à la citoyenneté mondiale vise à la contester, elle demeure un concept durable, apte à décrire la multitude d'interconnexions et d'enjeux auxquels nous sommes exposés en tant qu'êtres humains. Elle permet au personnel enseignant de cerner les enjeux mondiaux urgents et d'envisager les changements possibles. C'est aussi un concept qui permet d'ancrer nos espoirs et nos craintes, à l'heure où notre planète paraît assiégée; ce concept peut être défini comme une prise de position éthique qui donne une portée nouvelle à nos connaissances et à nos actions. Ce document propose donc une prise de position éthique pour l'ECM qui va au-delà d'une acceptation de la mondialisation. Le réseau de l'UNESCO s'appuie sur quatre piliers en matière d'éducation du *Rapport Delors* : « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble ».

Ni ces piliers ni l'ECM ne sont des récipients vides à remplir de n'importe quel contenu. Ils constituent plutôt une plateforme éthique en matière d'éducation qui allie connaissances, enseignement et apprentissage, pour susciter une réflexion quant à l'existence humaine sur une planète aux ressources limitées. Ainsi, la base pour « apprendre à vivre ensemble » sert de point de départ relationnel à tout le processus éducatif. Les plus grands enjeux d'aujourd'hui étant de nature relationnelle, nos réactions à ces enjeux doivent l'être aussi. Notre rapport entend aider les enseignantes et les enseignants ainsi que la direction des écoles à trouver une base éthique solide à leur travail d'ECM dans les écoles du réSEAU, base qui favorisera une approche globale à l'échelle de l'école et ira plus loin dans ce nouveau mode d'enseignement.

Notre document de réflexion est aussi une invitation à voir la citoyenneté mondiale non comme une matière scolaire ou comme une approche pédagogique, mais comme une position éthique, une vision du monde qui priorise les droits humains et les droits de la planète, l'interrelation des humains entre eux, avec les animaux et avec la Terre, et la conscience des responsabilités mondiales de chacun devant les enjeux auxquels nous sommes aujourd'hui confrontés. La citoyenneté mondiale, c'est aussi une perception décolonisée du monde, en ce sens qu'elle subvertit l'ordre mondial actuel, fondé sur le colonialisme et où les valeurs et le savoir occidentaux ou européens sont vus comme supérieurs au savoir non occidental ou autochtone. Elle peut aussi être comprise comme une vision planétaire du monde, puisqu'elle met en cause l'exploitation et la dégradation de la Terre et des créatures qui y vivent au nom du profit économique et de l'enrichissement individuel. Le savoir autochtone peut aider à faire le pont entre la dominance moderne des valeurs occidentales et la protection ou la préservation de notre environnement. L'un des principes éthiques de l'ECM sera donc de considérer les savoirs autochtones, à juste titre, comme une source essentielle de connaissances. Par exemple, les droits de la nature ont été inclus dans la constitution de l'Équateur et dans le cadre juridique de la Bolivie, et on a récemment décidé d'accorder des droits au fleuve Whanganui, en Nouvelle-Zélande. Ce sont là des exemples d'application étendue du concept de citoyenneté. Il en va de même pour la nation Ho-Chunk, dans le Wisconsin, qui a voté en faveur de l'ajout des droits de la nature à sa constitution.

Le réSEAU offre la chance unique de sensibiliser des milliers de professionnels de l'enseignement, d'enfants et de jeunes à travers le monde à ces différents enjeux, d'aiguiser leur compréhension et de les outiller pour qu'ils puissent bâtir un avenir meilleur. Nous n'avons nul besoin de la version renforcée d'une citoyenneté qui valorise les personnes individualistes, formées à rivaliser pour conquérir dans un monde perçu comme extérieur et étranger. Il nous faut au contraire comprendre que les relations mondiales, ou planétaires, sont nées d'assemblages de rencontres ou de contaminations localisées, lesquelles ont toutes façonné le monde à leur façon. « Apprendre à vivre ensemble », l'un des thèmes du réSEAU, revêt de nouvelles significations lorsqu'on l'applique à l'ensemble des relations planétaires. Les humains ne sont pas les seuls sujets de cette éducation; elle concerne aussi toute la vie sur Terre. Cette transition permet de repenser qui et ce que sont les citoyens du monde. On peut dès lors lier l'ECM au développement durable et à l'éducation à la paix pour jeter les bases éthiques solides de l'éducation de demain; il ne suffit pas d'amalgamer ces approches pédagogiques, mais bien de poser des fondements qui serviront de point de départ au chemin complexe qu'est l'ECM.

L'approche éthique du RÉSEAU en matière d'ECM doit être transformatrice en ce qu'elle permettra aux élèves de devenir des citoyens planétaires, voire éthiques, dévoués au « vivre ensemble » pacifique et prêts à affronter les problèmes complexes qui sont les nôtres aujourd'hui. Cette approche est aussi celle de l'UNESCO en matière d'ECM (UNESCO, 2015b, p. 15) et celle du rapport *Repenser l'éducation*; ce dernier souligne l'importance des sources d'apprentissage situées en dehors du système de connaissances occidental, notamment les systèmes de connaissances autochtones, dans l'avènement d'une véritable transformation sociale. L'approche correspond également à l'engagement de l'UNESCO vis-à-vis de l'éducation à la paix (UNESCO, 2018), des objectifs du « Programme d'action pour une culture de la paix et de la non-violence », et de l'importance accordée aux compétences interculturelles et à la diversité (UNESCO, 2013). Nous nous inspirons ici de Gilroy (2005) pour proposer la convivialité comme cadre à notre engagement éthique, qui est de « vivre ensemble ».

La convivialité, ou « apprendre à vivre ensemble »

Le terme « convivialité » désigne la capacité des humains à cohabiter entre eux et avec le monde; en somme, le *vivre avec*. Il s'agit donc essentiellement du fait d'être concerné par le monde. Il n'est pas question d'un individu interagissant dans le monde, mais bien de l'aptitude de cette personne à être touchée *par* le monde. Le concept de convivialité implique aussi de révolutionner les espaces et les relations au sein desquelles se jouent les rencontres. Gilroy (2005) établit une distinction entre la convivialité et les autres formes d'organisation sociale, en ce que la première crée les conditions de lieu, d'espace et de conflit qui nous entourent, alors que nous luttons contre la hiérarchie déshumanisante et violente des catégories fondées sur la différence (telles que les catégories racistes, sexistes ou spécistes). « La convivialité ne signifie pas l'absence de racisme ou le triomphe de la tolérance (Gilroy, 2005, xv), mais bien l'édification de relations fortes par une série d'interactions dans la différence (Gilroy, 2005, 2008); nous insufflons ainsi aux relations sociales une quotidienneté qui sert en quelque sorte d'humanisme réparateur » (Gilroy, 2016), apte à redresser les torts causés par les différences hiérarchiques instaurées avec violence dans le cadre du colonialisme, de l'impérialisme et du patriarcat. Un cadre convivial, selon Gilroy (2005), est une occasion d'analyser à l'échelle mondiale les dégâts provoqués par ces structures, ainsi que l'inégalité dans la répartition de ces dégâts. La convivialité se présente dès lors comme un moyen de réinventer les structures et les relations de pouvoir qui refusent de les réparer.

Ewa Morawska (2014) propose une cartographie des signifiants et des conditions de la convivialité, démontrant ainsi comment ses différentes portées peuvent modeler une *culture de la convivialité* dans un « devenir continu » (p. 358) des interactions entre les humains et leurs environnements.

Ces conditions de la convivialité sont des points de départ importants pour les écoles et les communautés :

- 1) La reconnaissance des différences, individuelles et collectives : Nous devons, par nos systèmes d'éducation et nos activités, ménager des espaces où peut s'épanouir la diversité de la vie humaine et non humaine, individuelle et collective.
- 2) La valorisation du pluralisme : Nous devons reconnaître la richesse de la pluralité et bâtir des organisations et des processus de gouvernance qui placent le pluralisme au cœur de l'éducation des communautés.
- 3) La négociation plutôt que la confrontation dans la résolution du conflit : Nos réponses au conflit sont habituellement confinées à la confrontation et au châtement. Changer la manière dont nous administrons et organisons les lieux d'enseignement peut créer des espaces où la convivialité sert de fondement aux relations.
- 4) L'indifférence compatissante et l'intérêt empathique envers autrui : Dans une relation pluraliste, il peut être difficile d'ajuster nos réactions aux gestes et aux besoins des autres. Nous devons trouver l'équilibre entre les situations qui requièrent une indifférence compatissante (reconnaître quand et comment notre attention est utile ou réclamée) et celles où nos interventions seraient contraignantes pour autrui, qui est un être agissant capable de mener sa propre vie. Cette négociation entre droits naturels (droit à la liberté) et droits positifs (revendication de droits et soutien ou intervention) est essentielle pour la prise de décisions organisationnelle et pour la réaction aux enjeux qui concernent spécifiquement les écoles et la relation élève-enseignant.
- 5) Une conception horizontale de la différence qui évite la catégorisation selon des hiérarchies inégalitaires fondées uniquement sur des représentations : Les dommages causés par la hiérarchisation des privilèges et la violence qui en découle ne sont plus à démontrer. Malgré que le pluralisme reconnaisse la différence comme naturelle, la convivialité demeure impossible tant que les comparaisons entre personnes se fondent sur des notions essentialisées d'identité en tant que mesure de la valeur.
- 6) La tolérance des relations quotidiennes continues : Lorsque les relations conviviales deviennent normales et ne sont plus exceptionnelles, nous cessons de célébrer l'exception et, en puisant dans le pluralisme, trouvons la force nécessaire pour accomplir le travail requis. Cet aspect fait la force des écoles du réSEAU, qui privilégient une approche globale en matière de CM et d'ECM. (Morawska, 2014, p. 359).

L'approche éthique en matière d'ECM se propose d'enrichir les possibilités déjà présentes dans la structure du réSEAU pour bâtir une culture de la convivialité.

Opérer des changements : intégration des concepts de justice mondiale et sociale à l'ECM dans les écoles du réSEAU

Le besoin de justice mondiale se manifeste par les luttes de gens en quête d'équité environnementale, sociale et économique. Les actions à l'échelle locale trouvent souvent de nombreux échos ailleurs, formant ainsi des mouvements de transformation sociaux et mondiaux. Un cadre juridique social et mondial offre plusieurs filtres utiles pour analyser les enjeux et les relations, à l'échelle locale comme à

plus grande échelle (Shultz, 2013). Les revendications de justice s'attardent spécifiquement à la répartition des atouts et des fardeaux de la citoyenneté, et la justice mondiale exige que nous tenions compte de conditions qui existent par-delà nos nations et nos communautés. Par exemple, l'héritage du colonialisme est encore omniprésent et se manifeste continuellement par le racisme, l'exploitation économique ou la participation inéquitable des pays et de leurs peuples dans les ententes internationales et les activités mondiales. En éducation, le legs puissant de la colonisation du savoir est l'un des enjeux clés auquel l'ECM entend opposer une démarche de décolonisation.

Comme le recommande le rapport *Repenser l'éducation* de l'UNESCO, une approche transformatrice de l'ECM doit considérer l'éducation et le savoir comme des biens publics, ou biens communs. Examiner l'enjeu du savoir implique de réfléchir aux conséquences du colonialisme sur la justice cognitive.

Les chercheurs du postcolonialisme ont déterminé qu'il existait d'importantes exclusions en matière de savoir; elles perpétuent une hiérarchie coloniale des idées et des expériences qui infériorise systématiquement celles qui sont non occidentales (voir par exemple Abdi, 2013; Amin, 2011; Odora Hoppers, 2009). Boaventura de Sousa Santos (2007a; b) conçoit ce fait comme une condition d'*injustice cognitive*. Selon Santos, les inégalités criantes et les iniquités sociales du monde contemporain sont les conséquences directes de cette injustice cognitive, née d'une « conception étroite et impérialiste de la science moderne » (Santos, 2007a, p. 2). Il en aurait résulté un profond abîme entre l'Europe et le reste du monde, que l'on pourrait essentiellement définir comme une « ligne abyssale » mondiale infranchissable. Puisque cette « ligne » est particulièrement nette dans le domaine de l'éducation, des générations sont éduquées l'une après l'autre pour prendre part au projet de la modernité, apprenant au passage que tous les autres savoirs sur Terre sont, en comparaison, déficients. En ce sens, l'injustice cognitive pose obstacle à la sensibilisation des générations futures quant à l'interconnectivité mondiale et à nos responsabilités partagées (Shields, 2012, chapitre 6). Selon Shultz (2018) :

« On peut progresser vers la réconciliation au moyen de la reconnaissance réciproque des épistémologies non occidentales, en propageant la justice cognitive par l'éducation. Pour atteindre la justice cognitive, il importe de faire appel aux riches connaissances qui sont trop souvent ignorées dans les documents et les programmes d'éducation occidentale (ou occidentalisée), subvertissant une fois de plus notre définition de la personne « éduquée ». Chaque élève et chaque relation touchés à l'échelle locale permet de réfléchir au contexte dans son sens large pour prendre part au projet mondial de la justice (p. 252). »

Autonomiser le personnel enseignant : animer des conversations difficiles

Il se trouve au cœur de l'« apprendre à vivre ensemble » et des objectifs de l'UNESCO en matière de citoyenneté mondiale et de développement durable des décisions et des enjeux complexes pour lesquels il n'y a pas de solution définie. La difficulté de traiter du « mondial » et de la mondialisation, avec ses innombrables relations entremêlées de points de vue à échelles multiples, exige des enseignants qu'ils soient prêts à traiter de sujets délicats avec leurs élèves d'une manière qui renseignera ces derniers sur le sujet tout en les guidant dans la pensée, la délibération et l'action critiques (voir par exemple Dei, 2014; Eidoo *et autres*, 2011; Llewellyn, Cook et Molina, 2010). Les enseignants doivent pour ce faire être adéquatement formés et préparés, et les dirigeants, ainsi que les

communautés, prêts à favoriser de tels débats. Le personnel enseignant éprouve habituellement des réticences à parler de sujets controversés en classe (Marom, 2017; Clarke, 2007/2018; Claire et Holden, 2007, p. 8-9). Il est donc important pour les enseignants de savoir que les lois et programmes provinciaux sont là pour les aider à aborder ces questions. Plusieurs provinces ont intégré des sujets difficiles à leur programme de sciences humaines (Alberta Education, 2005; British Columbia Ministry of Education, 2016; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). L'Alberta semble toutefois être la seule à prendre des mesures législatives pour aider le corps enseignant à traiter en classe de sujets controversés, puisque le *Guide de l'éducation : Préscolaire à 12^e année 2017-2018* (Alberta Education, 2017) est légitimé par la loi scolaire.

Il faut faire confiance au jugement des enseignants sur le terrain, et dans cette optique, on ne saurait leur imposer l'obligation de demeurer « neutres ». Aucune éducation n'est possible sans les « conversations difficiles » (Todd, 2013) qu'impose notre condition d'humains, et nous devons aider les enseignants à animer ces discussions. Pour Todd, « l'espace pédagogique de la transformation, là où nous apprenons à devenir témoins et à écouter, est un espace malaisé, à la limite de l'insoutenable » (p. 2). Un exemple canadien de « conversation difficile » serait sans nul doute la *Commission de vérité et réconciliation*. L'ajout de points de vue et de contenus autochtones aux programmes scolaires étant devenu une priorité au Canada, il est plus urgent que jamais de doter le personnel enseignant de l'assurance nécessaire pour animer ces « conversations difficiles ».

Fournier–Sylvester (2013) offre au personnel enseignant un modèle pour tenir ce genre de débat en classe. Le processus :

1. Créer un environnement ouvert et respectueux.
2. Aider les élèves à dépasser opinions et émotions.
3. Aider les élèves à repérer un argument faible (voir Brown et Keeley, 2010).
4. Établir des règles de base (voir Oxfam, 2006).
5. Penser aux enjeux sociaux ou politiques qui intéresseront les élèves et les feront réagir.
6. Laisser tout le monde s'exprimer.
7. Adopter une position en tant qu'enseignant :
 - a. Engagé : L'enseignant exprime son propre point de vue tout en essayant de se montrer nuancé.
 - b. Objectif ou didactique : L'enseignant présente tous les points de vue sur un sujet donné.
 - c. Avocat du diable : L'enseignant défend les points de vue les plus controversés, obligeant les élèves à justifier le leur (voir Wales et Clarke, 2005).
8. Clore le débat, l'évaluer et en faire un bilan.

Renforcer « le réseau »

Nous proposons de renforcer le potentiel transformateur du réSEAU en remplaçant l'approche descendante par une approche ascendante et participative. Jusqu'à présent, on remarque une tendance dans le système du réSEAU : les idées sont transmises de l'UNESCO (en haut) aux écoles (en bas), selon une trajectoire unidirectionnelle. Cette façon de faire peut s'avérer très utile, puisque les écoles du

réSEAU ont accès à une multitude de ressources sur les plus grands enjeux et les cadres internationaux à utiliser pour y faire face. Ces ressources contiennent aussi des exemples d'activités et d'initiatives qui peuvent servir, dans un contexte scolaire, d'outils pédagogiques pour promouvoir la citoyenneté mondiale. Le rôle des élèves et du personnel enseignant pourrait toutefois être beaucoup plus dynamique si le partage d'informations était multidirectionnel et si les écoles étaient portées à échanger de l'information entre elles, dans un esprit de communauté de pratique. Dans ce scénario, le réSEAU lui-même est vu comme un « acteur », une part essentielle du processus éducatif. Ce réseau, avec ses milliers d'écoles et son nombre encore plus important d'élèves, transcende les frontières de la salle de classe comme il traverse les frontières géographiques, genrées et culturelles. Si les écoles communiquaient plus directement entre elles, nous pourrions certainement être témoins d'importantes contributions mondiales de la part du réSEAU (Shultz, 2017). L'UNESCO devra, dans un tel cas, jouer un rôle de facilitateur aux échelles internationales, régionales et nationales pour veiller à ce que les écoles locales reçoivent du soutien par l'intermédiaire de ces réseaux.

Introduire l'ECM dans les écoles du réSEAU : une approche globale à l'échelle de l'école

Partant du cadre qui vient d'être présenté, la prochaine section porte sur les mérites de l'approche globale à l'échelle de l'école dans la mise en application de l'ECM au sein du réSEAU; propose des ressources que le personnel enseignant peut employer dans les écoles et les classes. Le problème des écoles n'est certainement pas le manque de matériel d'ECM, mais plutôt l'absence d'une plateforme commune à partir de laquelle on peut choisir les différents contenus et qui oriente les politiques et les processus à adopter. Nous croyons que les établissements membres du réSEAU devraient avant tout élaborer leur propre cadre éthique en matière de citoyenneté mondiale, ce qui donnerait lieu à des écoles et à des communautés où les politiques, les enseignements, les apprentissages et la mobilisation communautaire servent de vecteurs de changement pour des relations et des actions plus justes. Un tel cadre éthique est au cœur de l'approche globale à l'échelle de l'école, à savoir que l'éducation à la citoyenneté mondiale est plus qu'une simple liste d'activités ou série de cases à cocher.

Puisque les objectifs de l'UNESCO, en ce qui concerne le réSEAU et l'ECM, touchent le cœur même de la structure actuelle de l'éducation, nous recommandons fortement une approche globale à l'échelle de l'école. Pour que cette approche produise des résultats, une intervention doit être menée à long terme; elle doit être imbriquée dans les politiques, les pratiques, l'enseignement et les activités de l'école, et elle doit réunir tous les intervenants concernés, des décideurs au personnel enseignant et des parents à l'ensemble de la communauté. Nous recommandons aussi que l'ECM soit intégrée à la formation des futurs enseignants et aux programmes de perfectionnement, comme c'est déjà le cas dans certaines universités. En effet, les programmes de préparation à l'enseignement peuvent ainsi inciter les futurs professeurs à faire des liens entre l'ECM et les résultats observables dans l'éducation, surtout dans les cas où l'ECM ne fait pas explicitement partie des politiques ou des curriculums provinciaux. Ainsi, l'ECM, autrefois relativement marginale, en viendrait à occuper une position centrale dans l'enseignement.

Voici quelques-uns des piliers de l'approche globale de l'ECM à l'échelle de l'école :

Philosophie de l'école	Curriculum	Participation	Perfectionnement du personnel	Transition	Mobilisation communautaire
Fonder la vision, la philosophie et le programme de développement de l'école sur les valeurs de la citoyenneté mondiale; les apprenants jouent ainsi un rôle de premier plan dans la prise de décisions.	Mettre à l'avant-plan la citoyenneté mondiale dans tout le programme scolaire, et ce, pour une multitude de matières et d'étapes clés.	Donner la possibilité aux apprenants de prendre part à un projet de citoyenneté mondiale (voire de le diriger) dans le cadre d'activités scolaires ou parascolaires, par exemple l'apprentissage par les pairs ou l'apprentissage croisé.	Informier le personnel sur la citoyenneté mondiale ainsi que sur les approches participatives et critiques; prévoir du temps pour coordonner des projets.	Utiliser la citoyenneté mondiale pour assurer le passage du primaire au secondaire et explorer la place des valeurs et des compétences en matière de citoyenneté mondiale dans l'enseignement supérieur et dans le cadre de la formation continue sur le lieu de travail.	Mobiliser la communauté locale en s'inspirant des valeurs de la citoyenneté mondiale, notamment en l'invitant à des événements qui en font la promotion.

Source : Oxfam, 2015, p. 14.

Mener l'ECM dans les écoles du réSEAU

Notre cadre se superpose bien au modèle de leadership transformationnel défini par Shields (2012). Dans ses recherches sur les théories du leadership en éducation, Shields cerne les principes clés du leadership transformationnel dans les conditions (mondiales) actuelles de « volatilité, incertitude, complexité et ambiguïté » (p. 21) :

- Mandat d'amener des changements profonds et équitables.
- Besoin de déconstruire les structures du savoir qui perpétuent l'iniquité et l'injustice pour mieux les reconstruire.
- Accent sur l'émancipation, la démocratie, l'équité et la justice.
- Besoin de remettre en question la répartition inéquitable du pouvoir.
- Accent à la fois sur le bien privé et sur le bien public (individuel et collectif).
- Accent sur notre interdépendance, notre interrelation et notre conscience mondiale.
- Nécessité de compenser la critique par la promesse.
- Volonté de faire preuve de courage moral (p. 21).

« [Les leaders] savent que le changement est possible; ils pavent la voie avec courage et avec un optimisme tenace, et adoptent des approches transformatrices et inclusives qui contribuent à améliorer leurs communautés scolaires » (Shields, 2012, p. 104). Dans les écoles du réSEAU, ces leaders cherchent à modeler les politiques, les procédures, les programmes et les approches pédagogiques d'après les objectifs de l'UNESCO. En alliant une approche de leadership transformationnel à un cadre éthique en ECM, ces écoles peuvent devenir des espaces dynamiques œuvrant en faveur de la justice sociale mondiale et les bastions d'une éducation qui aide les élèves à trouver leur place dans ce monde complexe.

Du cadre éthique aux objectifs et aux activités scolaires

Les objectifs et les activités scolaires peuvent être renforcés par l'intégration de l'ECM à toutes les matières. Nous proposerons ici quelques exemples pour un programme axé sur l'ECM, surtout dans des

matières qui ne viennent pas immédiatement à l'esprit⁸. Habituellement, les discussions et les actions orientées vers l'ECM dans les écoles du réSEAU ont lieu dans le contexte des cours de sciences humaines ou d'éducation civique, puisqu'il est aisé d'y tisser des liens entre les notions à apprendre et les objectifs de l'ECM. On pensera notamment aux relations internationales, aux références directes au statut de citoyen ou à la compréhension de ce qu'est la citoyenneté. Cette logique vaut aussi pour les classes de langues et de sciences, où, encore une fois, il y a convergence entre la matière à voir et l'ECM (ou les objectifs de développement durable), par exemple lorsqu'il est question de changements climatiques ou de relations entre différents groupes. Partant des principes de notre cadre éthique, nous pensons que les écoles du réSEAU pourraient susciter des changements fondamentaux en éducation en mettant en évidence les liens entre ECM et mathématiques. En effet, les mathématiques sont souvent perçues comme un domaine froid : un enseignant, debout devant une classe, présente des faits à mémoriser tandis que ses élèves travaillent seuls à résoudre des problèmes, assis à leur place respective (Andersson et Ravn, 2012; Boaler, 1993; Furinghetti, 1993). Ce portrait des mathématiques concorde avec la tendance, en éducation, à prioriser des objectifs néolibéraux de compétitivité et d'individualisme au sein du système éducatif. L'ECM met à l'avant-plan les notions de citoyenneté mondiale, d'appartenance, de droits de la personne, de paix et d'inclusion (UNESCO, 2016); avouons que ces idées semblent incompatibles avec le cours de maths « typique », qui ne se penche que sur les chiffres. Nous proposons ici d'adopter l'angle de la convivialité, notion qui nous enjoint de dépasser l'individu pour contempler l'interrelation entre tous les êtres, humains ou pas, pour envisager de nouvelles manières de concevoir un cours de mathématiques dont le contenu serait mis en lien avec l'ECM.

Cette « approche globale à l'échelle de l'école » en matière d'ECM se concentre également sur l'intégration de perspectives autochtones dans le cadre scolaire. Ces dernières années, au Canada, de plus en plus de mesures sont prises pour ébranler l'héritage colonial du pays et pour réintégrer les savoirs autochtones dans les programmes des écoles et des universités. La *Commission de vérité et réconciliation* a contribué à sensibiliser le public canadien, personnel enseignant compris, aux atrocités du système de pensionnats et à ses effets à long terme sur les communautés autochtones et sur les relations qu'elles entretiennent avec les colonisateurs. Ainsi, de nouveaux programmes sont mis à l'essai dans de nombreuses provinces pour l'enseignement de perspectives autochtones dans les écoles (Restoule et Chaw-win-is, 2017). Le fait d'inclure des concepts autochtones en mathématiques aura pour principal effet d'aller au-delà des anecdotes habituelles sur les héros, héroïnes, fêtes et aliments autochtones, pour aller vers ce que Banks et Banks (2010) définissent comme un programme porteur d'action sociale. L'une des manières de transformer la dynamique dans les cours de mathématiques serait de repenser en entier le vocabulaire employé et la manière dont les questions sont posées. Lisa Lunney Borden (2011), réfléchissant à son enseignement des mathématiques à des étudiants micmacs en Nouvelle-Écosse, montre différentes manières d'enseigner les mathématiques en tenant compte du fait que « les langues autochtones sont, pour la plupart, des langues riches en verbes, centrées sur l'action ou sur le procédé » (Borden, 2011, p. 10, cite Leroy Little Bear, 2002). Elle parvient ainsi à établir un langage et une méthode, en cours de mathématiques, pour définir les objets comme des choses

⁸ Étant donné les centaines de documents et de contenus des programmes déjà existants en ECM, il serait impossible de fournir ici une synthèse ou des recommandations.

mouvantes, non comme des choses figées. Par exemple, plutôt que de demander à ses élèves quelle est l'inclinaison d'une ligne, elle leur demande comment la ligne bouge, comment elle change. Ce genre de formulation cadre avec la perception autochtone d'un monde en perpétuel mouvement. De la même manière, Jackeline Rodrigues Mendes (2007), lors de la mise au point d'un programme scolaire destiné à une population autochtone au Brésil, s'aperçoit que les élèves saisissent mieux les concepts mathématiques lorsque ceux-ci sont présentés sous forme d'histoires plutôt que de questions. Dans les deux cas, la démarche était axée sur le langage et sa faculté d'influencer notre perception du monde, laquelle, en retour, influence la pensée mathématique.

La citoyenneté mondiale demande aussi de cultiver le sens de la communauté. La « classe cosmopolite » d'Emdin (2016) incite les élèves à se sentir responsables de l'apprentissage des autres et à considérer leur classe comme une famille. Selon Emdin, cultiver le sens de la communauté et de l'attachement en classe est une condition *sine qua non* de la « citoyenneté mondiale » (p. 105). Il s'agit alors d'un « espace où chaque élève est un citoyen à part entière, responsable de l'atteinte des objectifs scolaires, sociaux et émotionnels collectifs de la classe » (p. 107). L'enseignant a pour rôle, dans ce processus, d'instiller chez chacun de ses élèves la conscience qu'il est responsable de l'apprentissage de ses pairs et qu'il a un rôle précis à jouer dans le bon déroulement des cours. Ceci peut se faire de diverses façons. On peut notamment assigner une tâche à chaque élève : effacer le tableau, distribuer le matériel de laboratoire, ramasser les copies, ranger la salle de classe (tout en veillant à ce que d'autres ne remplissent pas ces rôles si le responsable est absent), faire l'appel, instaurer des rituels en classe (Emdin donne un exemple inspiré du hip-hop : « *Can I proceed?* », ce à quoi les élèves répondent : « *Yes, indeed!* »). On peut aussi coenseigner avec des élèves ou instaurer « l'enseignement partagé ». Emdin donne ici l'exemple du « duo cosmique », où un élève fort est jumelé avec un élève plus faible; l'élève plus fort verra ses notes augmenter du même nombre de points que son partenaire. Au lieu d'isoler les élèves et de cultiver la performance individuelle comme dans une classe traditionnelle, la classe cosmopolite crée une communauté : « L'objectif [...] est que tous les élèves atteignent leur plein potentiel scolaire et émotionnel » (p. 120).

La citoyenneté numérique, à l'instar des mathématiques, est souvent négligée dans les cours traditionnels parce qu'elle ne produit pas de résultats concrets. Toutefois, dans un cadre éthique d'ECM et de convivialité, la citoyenneté numérique peut être avantageusement étudiée selon l'approche globale à l'échelle de l'école. C'est d'autant plus vrai lorsque les notions de communauté, de perceptions et de responsabilités partagées entre les matières et les niveaux, peuvent être mises à l'avant-plan. On considère parfois la citoyenneté numérique comme une extension, adaptée à la sphère numérique, de notre définition de la citoyenneté, où l'humanité, l'interrelation, les droits, la démocratie, la non-discrimination et la diversité continuent de guider nos actions (Tupper, 2013). D'autres recherches suggèrent plutôt que la citoyenneté numérique comprend certains enjeux propres à son contexte qui ne doivent pas être ignorés, notamment l'anonymat et la permanence (Bearden, 2016). Il existe deux guides canadiens des ressources sur la citoyenneté numérique à l'intention du personnel enseignant : le *Digital Citizenship Policy Development Guide* (Alberta Education, 2012) et le *Digital Citizenship Education in Saskatchewan Schools* (Saskatchewan Ministry of Education, 2015); les deux s'inspirent fortement des travaux de Mike Ribble (2017) sur le sujet.

Si la cyberintimidation, la vie privée et la protection sont certains des aspects les plus préoccupants de la citoyenneté numérique, le filtre de convivialité qu'emploie l'approche globale à l'échelle de l'école permet aux écoles du réseau d'aller plus loin dans leur exploration de la question. On peut par exemple envisager les interactions en ligne d'un point de vue communautaire, reconnaître le pluralisme et valoriser une empathie qui tranche avec l'individualisme, l'indépendance et l'anonymat que l'on associe habituellement au monde virtuel. Ainsi, les élèves qui se trouvent dans un contexte de convivialité impliquant toute leur école traitent les conversations difficiles et les situations de cyberintimidation d'un point de vue relationnel et collectif plutôt que dans un esprit de confrontation qui les sépare les uns des autres. Enfin, pour aider les élèves à évaluer l'information qui leur est présentée sur Internet et à composer avec le phénomène des « fausses nouvelles », il est essentiel de leur présenter le fonctionnement complexe des rouages du Web. En effet, la majorité des élèves sont habitués à faire des recherches entre les murs d'une bibliothèque avec des documents sources soigneusement sélectionnés; l'Internet doit donc leur être présenté dans toute sa complexité pour qu'ils apprennent à distinguer, par sa présentation, une information biaisée d'une information authentique. Sinon, les élèves risquent de considérer le premier site Web trouvé sur un sujet donné comme une source de vérité absolue.

Il existe encore de nombreux exemples d'activités et de stratégies qui peuvent enrichir la perspective de citoyenneté mondiale dans les écoles. Vous trouverez ci-après une liste de ressources ainsi qu'une bibliographie qui propose une foule de titres pertinents.

Conclusion

Les efforts visant à organiser les écoles comme des lieux où les élèves apprennent à être dans le monde et à influencer sur le monde sont au premier plan des travaux des écoles associées de l'UNESCO. La citoyenneté mondiale est devenue un concept sur lequel ces efforts sont fondés. Ce document de réflexion aborde l'écart dans l'application de la citoyenneté mondiale dans les écoles, en fournissant un cadre éthique de convivialité à être utilisé dans la planification et la mise en œuvre de l'ECM. En nous tournant vers l'avenir de la vie sur notre planète, la tâche d'aborder les enjeux environnementaux, sociaux et économiques urgents exige des citoyens d'avoir une vision planétaire et une compréhension profonde de la collaboration. Le changement nécessaire pour passer des modèles éducatifs actuels, consistant à préparer les individus à rechercher l'épanouissement personnel et la participation à une économie mondiale, vers une éducation visant à préparer les individus à vivre ensemble dans le souci de maintenir la vie sur la planète, exige une approche systémique. Cela nécessitera un élargissement non seulement des systèmes de connaissances qui contribuent aux objectifs et au contenu de l'éducation, mais également un changement fondamental dans les relations entre les individus, et entre tous les êtres vivants de la planète. Cela nécessitera des enseignants prêts à conjuguer les différences personnelles, culturelles et les visions du monde, avec des connaissances controversées, et en prenant conscience de l'interconnexion des humains et des systèmes naturels, y compris les limites de ces systèmes. Cela exigera des leaders d'écoles capables de tisser des liens entre leur école et la communauté dans son sens le plus large. L'éducation à la citoyenneté mondiale fournit à la fois les connaissances et la pratique nécessaire, une pratique éducative pour assurer la vie sur notre planète.

Ressources pour introduire l'éducation à la citoyenneté mondiale en classe ou à l'école :

La présente section contient des exemples et des modèles pour l'introduction de l'éducation à la citoyenneté mondiale, dans une approche globale à l'échelle de l'école.

L'UNESCO a mis au point plusieurs documents pour orienter le personnel enseignant dans l'instauration de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les salles de classe et les écoles :

1. Éducation à la citoyenneté mondiale : Thèmes et objectifs d'apprentissage. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233240f.pdf>.
2. UNESCO : Feuille de route pour la mise en œuvre du Programme d'action global pour l'Éducation en vue du développement durable. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514f.pdf>.
3. Écoles associées de l'UNESCO (2008). Premier recueil de bonnes pratiques pour une éducation de qualité. Paris: UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162766F.pdf>.
4. Écoles associées de l'UNESCO (2014). Stratégie du réseau pour 2014-2021. Un réseau mondial d'Écoles pour répondre aux défis mondiaux : renforcer la citoyenneté mondiale et promouvoir le développement durable. Paris: UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231049F.pdf>.
5. UNESCO et Bureau de l'UNESCO à Bangkok. 2015. *Embracing diversity. Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Paris : UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>.
6. UNESCO (2013). *Compétences interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris: UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>.

Ressources pour l'intégration de perspectives autochtones dans les salles de classe :

Education is our Buffalo, de l'Alberta Teachers' Association. Cette ressource en ligne contient une foule d'informations à l'intention des enseignantes et des enseignants.

[https://www.teachers.ab.ca/sitecollectiondocuments/ata/publications/human-rights-issues/education%20is%20our%20buffalo%20\(pd-80-7\).pdf](https://www.teachers.ab.ca/sitecollectiondocuments/ata/publications/human-rights-issues/education%20is%20our%20buffalo%20(pd-80-7).pdf)

Alberta Teachers' Association. Ressources en ligne pour l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits :

www.teachers.ab.ca/For%20Members/Programs%20and%20Services/ATA%20Library/Pages/FNMI.aspx

First Nations School Association of British-Columbia. Programme scolaire et ressources en ligne :

www.fnsa.ca/resources.

Edmonton Public Schools. *First Nations, Métis, and Inuit Education*. En ligne :

<https://sites.google.com/a/epsb.ca/fnmi-education/resources>.

Université de Toronto / IEPO. *Deepening knowledge. Resources for and about aboriginal education*. En ligne :

www.oise.utoronto.ca/deepeningknowledge/Teacher_Resources/Infusing_Aboriginal_Content_and_Perspectives_into_Your_Teaching/Infusing_Aboriginal_Perspectives.html.

First Nations, Métis and Inuit Education Association of Ontario (FNMIEAO). *Environment, Indigenous Knowledge & Science*. En ligne : <http://fnmieao.com/resources/>.

Faculté d'éducation de l'Université de Lethbridge. *First Nations, Métis and Inuit Curriculum Collection*. En ligne : www.uleth.ca/education/resources/fnmi-collection.

Ressources pour enseigner l'histoire des pensionnats :

First Nations Education Steering Committee and First Nations Schools Association. 2015. *Indian Residential Schools & Reconciliation. Teacher Resource Guide 10*. En ligne : www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2015/07/PUB-LFP-IRSR-10-2015-07-WEB.pdf

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario. *First Nations, Métis, & Inuit Resources for Educators – Indian Residential Schools in Canada*. En ligne : www.osstf.on.ca/resource-centre/educators-resources/fnmi-resources-residential-schools.aspx.

Les conférences suivantes traitent des liens possibles entre savoir autochtone et science occidentale :

Conférence de Leroy Little Bear : www.youtube.com/watch?v=gJSJ28eEUjI

Conférence de Gregory Cajete : www.youtube.com/watch?v=gJSJ28eEUjI

Ressources pour l'intégration de perspectives autochtones dans les cours de mathématiques :

Blogue « Show me your math » : <http://showmeyourmath.ca/>

Université de Toronto. Blogue et plans de cours : http://www.oise.utoronto.ca/deepeningknowledge/Teacher_Resources/Curriculum_Resources_%28by_subjects%29/Math/index.html

First Nations Education Steering Committee, *Teaching Mathematics in a First Peoples Context*: <http://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2015/08/PUB-LFP-Math-First-Peoples-8-9-for-Web.pdf>

Nicol, C., J. Archibald et J. Baker. 2013. « Designing a model of culturally responsive mathematics education: Place, relationships and storywork ». *Mathematics Education Research Journal* (Springer), p. 25, 73-89.

Nolan, K. et J. H. Weston. 2015. « Aboriginal perspectives and/in mathematics: A case study of three grade 6 teachers ». *Education*, vol. 21 (1). En ligne : <http://ineducation.ca/ineducation/article/view/195/788>.

Sterenber, G. 2013. Considering Indigenous knowledges and mathematics curriculum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 13 (1), p. 18-32.

Doolittle, E. et F. Glanfield. 2007. « Balancing equations and culture: Indigenous educators reflect on mathematics education ». *For the Learning of Mathematics*, vol. 27 (3), p. 27-30.

Mendes, J. R. 2005. « Numeracy and literacy in a bilingual context: Indigenous teachers education in Brazil ». *Educational Studies in Mathematics*, vol. 64, p. 217-230.

Activités de sensibilisation à l'éducation à la citoyenneté mondiale, à la convivialité, à l'apprentissage du « vivre-ensemble » et à la justice sociale

La liste qui suit contient d'autres ressources proposant des exemples pratiques de stratégies et d'activités à appliquer en classe pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté mondiale (voir la liste des références pour connaître tous les détails).

Centre pour l'éducation à la citoyenneté mondiale et la recherche, Commission canadienne pour l'UNESCO. 2017. *International Youth White Paper on Global Citizenship*.

Conseil de l'Europe. 2017. *COMPASS: Manual for Human Rights Education with Young People*.

Saskatchewan Council for International Cooperation. 2018. *Global Citizenship Education Modules*.

UNICEF Canada. 2012. *Educating for Global Citizenship*.

Alberta Teachers' Association. 2018. *Respectful Schools Online Toolkit*.

Oxfam. 2015. *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*.

Programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale de Fernando Reimers : *Empowering Global Citizens* (Reimers et autres, 2016); *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons* (Reimers et autres, 2017).

Écoles associées de l'UNESCO. 2008. *Premier recueil de bonnes pratiques pour une éducation de qualité*. UNESCO et le Bureau de l'UNESCO à Bangkok. 2015. *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*.

Goodall (2007) propose des exemples pratiques et des stratégies pour traiter en classe d'enjeux controversés et pour donner aux jeunes enfants une éducation à la paix.

Global Dimension in Your Classroom, Royaume-Uni. En ligne : <https://globaldimension.org.uk/>.

Conseils de coopération internationale. En ligne : <http://globalhive.ca/>.

Ce site offre une foule d'informations sur la citoyenneté mondiale : comment se produit le changement; comment évaluer la citoyenneté mondiale; comment bâtir des partenariats internationaux ou mettre au point des politiques efficaces; et en quoi consiste le travail d'éducation, de mobilisation des jeunes et de lutte pour l'égalité entre les sexes.

Saskatchewan Council for International Cooperation. En ligne : <http://earthbeat.sk.ca/wp-content/blogs.dir/10/files/2015/06/GCE-in-SK-Schools-Ph-1-Results-Mar-2016-FINAL.pdf>.

Saskatchewan Teachers' Federation. En ligne :

<https://www.stf.sk.ca/about-stf/news/preparing-global-citizens>.

Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD Global Competence Framework. En ligne : <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.

Simmt, E. 2005. *Citizenship education in the context of school mathematics*. En ligne : https://www.hijackingfieldtrips.com/uploads/1/9/7/5/19751783/citizenship_education_in_the_context_of_school_mathematics.pdf.

Chiarotto, L. 2011. *Natural curiosity: Building children's understanding of the world through environmental inquiry / A resource for teachers*. Toronto : école-laboratoire du Dr. Eric Jackman Institute of Child Study, IEPO, Université de Toronto. En ligne : <http://www.naturalcuriosity.ca/>.

Evans, M. et C. Reynolds (éd.). 2004. *Educating for global citizenship in a changing world: A teacher's resource handbook*. Toronto : IEPO/UT. En ligne : <http://cide.oise.utoronto.ca/globalcitizenship.php>.

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario. 2010. *The ETFO Curriculum Development Inquiry Initiative Global Education WebBook*. Toronto : Elementary Teachers' Federation on Ontario / Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.

Larsen, M. 2008. *ACT! Active Citizens Today: Global Citizenship for Local Schools*. London, University of Western Ontario.

Saskatchewan Council for International Cooperation's *Global Citizenship Education modules*

UNICEF Canada. Initiative « Écoles respectueuses des droits ». En ligne : <https://erdcanada.wordpress.com/>.

Université de l'Alberta. Centre for Global Citizenship Education and Research. En ligne : www.cgcer.ualberta.ca/AboutCGCER.aspx.

Université d'Ottawa. *Developing a Global Perspective for Educators*. www.developingaglobalperspective.ca/welcome/.

Références et bibliographie

- Abdi, A. A. 2013. « Decolonizing educational and social development platforms in Africa », *African and Asian Studies*, vol. 12, p. 64-82.
- Abdi, A. A. 2014. « Reflecting on global dimensions of contemporary education », dans D. Montemurro, M. Gambhir, M. Evans et K. Broad (éd.), *Inquiry into practice: Learning and teaching global matters in local classrooms*, p. 19–21. Toronto: Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Abdi, A. et L. Shultz. (éd.). 2008. *Educating for human rights and global citizenship*. New York: State University of New York.
- Ahmed, S. 2012. *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham : Duke University Press.
- Alberta Education. 2005. *Social Studies Kindergarten to grade 12*. En ligne : <https://education.alberta.ca/media/160200/program-of-study-grade-7.pdf>.
- Alberta Education. 2012. *Digital citizenship policy development guide*. En ligne : <https://education.alberta.ca/media/3227621/digital-citizenship-policy-development-guide.pdf>.
- Alberta Education. 2017. *Guide to Education: ECS to grade 12 2017-2018*. En ligne : <https://education.alberta.ca/media/3653320/guide-to-education-2017-2018.pdf>.
- Alberta Education. 2018. *Whole-school approach*. En ligne : <https://education.alberta.ca/safe-and-caring-schools/whole-school-approach/everyone/whole-school-approach/>.
- Alberta Teachers' Association. 2018a. *Respectful schools online toolkit*. En ligne : <http://respectfulschools.ca>.
- Amin, S. 2011. *Global history: A view from the South*. Daker: CODESRIA & Pambazuka Press.
- Andersson, A. et O. Ravn. 2012. « A philosophical perspective on contextualisations in mathematics education », dans O. Skovmose et B. Greer (éd.), *Opening the cage : Critique of mathematics education*, p. 309-324. Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.
- Andreotti, V. 2006. « Soft versus critical global citizenship education development education » *Policy & Practice: A Development Education Review*, vol. 3, p. 40–51. En ligne : <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>.
- Andreotti, V. 2015. « Global citizenship education otherwise », dans A. Abdi, L. Shultz et T. Pillay (éd.), *Decolonizing global citizenship education*, p. 221-230. Rotterdam: Sense Publishers.
- Banks, J. A. et C. A. M. Banks. 2010. *Multicultural education: Issues and perspectives* (7^e éd.). Hoboken, New Jersey : Wiley.

- Bearden, S. M. 2016. *Digital citizenship: A community-based approach*. Thousand Oaks, Californie : Corwin.
- Boaler, J. 1993. « The role of contexts in the mathematics classroom: Do they make mathematics more “real”? » *For the Learning of Mathematics*, vol. 13 (2), p. 12-17.
- Borden, L. L. 2011. « The “verbification” of mathematics: Using the grammatical structures of Mi’kmaq to support student learning ». *For the Learning of Mathematics*, vol. 31 (3), p. 8-13.
- British Columbia Ministry of Education. 2016. *Curriculum social studies grade 6*. En ligne : <https://curriculum.gov.bc.ca/node/14146>.
- Brodie, J. 2004. « Introduction: Globalization and citizenship beyond the national state. » *Citizenship Studies*, vol. 8 (4), p. 323-332.
- Brown, N. M. et S. M. Keeley. 2012. *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. Upper Saddle Rivers, New Jersey: Prentice Hall
- Carneiro, R. et A. Draxler. 2008. « Education for the 21st century: Lessons and challenges ». *European Journal of Education*, vol. 43, p. 149–160.
- Centre for Global Citizenship Education and Research and Canadian Commission for UNESCO. 2017. *International Youth White Paper on Global Citizenship*. En ligne : <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/education/ed-policy/cgcer/documents/white-paper.pdf>.
- Claire, H. et C. Holden (éd.). 2007. *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent (Angleterre) : Trentham Books.
- Clarke, P. 2007/2018. *Teaching controversial issues in the classroom*, The Alberta Teachers’ Association, 2018. En ligne : <https://www.teachers.ab.ca/Publications/ATA%20Magazine/Volume%2087/Number%204/Articles/Pages/Teaching%20Controversial%20Issues%20in%20the%20Classroom.aspx>.
- Council of Europe. 2017. *COMPASS: Manual for Human Rights Education with Young People*. Strasbourg : Council of Europe. En ligne : <https://www.coe.int/en/web/compass>.
- Dei, G. 2014. « Reflecting on global dimensions of contemporary education », dans D. Montemurro, M. Gambhir, M. Evans, & K. Broad (éd.), *Inquiry into practice: Learning and teaching global matters in local classrooms*, p. 9-11. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Delors, J. et autres. 1996. *L’éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l’UNESCO de la Commission internationale sur l’éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO.
- Dower, N. 2000. « The idea of global citizenship – A sympathetic assessment », *Global Society*, vol. 4 (4), p. 553-567.

- Eidoo, S, L.-A. Ingram, A. MacDonald, M. Nabavi, K. Pashby et S. Stille. 2011. « Through the kaleidoscope : Intersections between theoretical perspectives and classroom implications in critical global citizenship education ». *Canadian Journal of Education*, vol. 34 (4), p. 59–85.
- Elfert, M. 2015. « Learning to live together. Revisiting the humanism of the *Delors Report* », Paris: UNESCO Education Research and Foresight (*ERF Working Papers Series n° 12*).
- Elfert, M. 2018. *UNESCO's utopia of lifelong learning: An intellectual history*, coll. « Research in Education ». New York: Routledge.
- Emdin, C. 2016. *For white folks who teach in the hood...and the rest of y'all too. Reality pedagogy and urban education*. Simmons College/Beacon Press Race, coll. « Education, and Democracy ». Boston : Beacon Press.
- Evans, M., L.-A. Ingram, A. MacDonald et N. Weber. 2009. « Mapping the “global dimension” of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context », *Citizenship Teaching and Learning*, vol. 5 (2), p. 16–34.
- Fournier–Sylvester, N. 2013. « Daring to debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom », *College Quarterly*, vol. 16 (3). En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018000.pdf>.
- Furinghetti, F. 1993. « Images of mathematics outside the community of mathematicians: Evidence and explanations ». *For the Learning of Mathematics*, vol 13 (2), p. 10-17.
- Ghosh, R. et A. A. Abdi. 2014. *Education and the politics of difference* (2^e éd.). Toronto : Canadian Scholar's Press.
- Gilroy, P. 2005. *Postcolonial melancholia*, coll. « The Wellek Lectures ». New York: Columbia University Press.
- Gilroy, P. 2008. *Multiculture in Europe. Melancholia or conviviality?* Conférence du 26 mai 2008. En ligne : <https://vimeo.com/83659295>.
- Gilroy, P. 2016. « Antiracism and (re) humanization », dans T. Claviez (éd.). *The common growl: Toward a poetics of precarious community*. New York: Fordham University Press.
- Goodall, O. 2007. « War and peace with young children », dans H. Claire et C. Holden (éd.). 2007. *The challenge of teaching controversial issues*, p. 27-40. Stoke on Trent (Angleterre) : Trentham Books.
- Llewellyn, K. R., S. A. Cook et A. Molina. 2010. « Civic learning: Moving from the apolitical to the socially just », *Journal of Curriculum Studies*, vol 42 (6), p. 1-22.
- Marom, L. 2017. « “We have to be really careful with what we say”: Critical discourses across difference in pre-service teacher education ». *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 39 (2), p. 161-189.

- Mendes, J. K. 2007. « Numeracy and literacy in a bilingual context: Indigenous teachers education in Brazil. Educational Studies in Mathematics », *Multilingual Issues in Mathematics Education*, vol. 64 (2), février 2007, p. 217-230.
- Morawska, E. 2014. « Composite meaning, flexible ranges, and conditions of conviviality: Exploring the polymorph », *European Journal of Cultural Studies*, vol. 17 (4), p. 357-374.
- Myers, J. P. 2010. « “To benefit the world by whatever means possible”: Adolescents constructed meanings for global citizenship », *British Educational Research Journal*, vol. 36 (3), p. 483-502.
- Odora Hoppers, C. A. 2009. « Education, culture and society in a globalizing world: implications for comparative and international education », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39 (5), p. 601-614.
- Ontario Ministry of Education. 2013. *The Ontario curriculum: Social studies: Grades 1 to 6 & History and geography: Grades 7 and 8*. En ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sshg18curr2013.pdf>.
- Oxfam. 2006. *Global citizenship guides: Teaching controversial issues*. Oxford (Angleterre) : Oxfam. En ligne : <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues>.
- Oxfam. 2015. *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Angleterre, Oxfam. En ligne : <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>.
- Reimers, F. M., V. Chopra, C. K. Chung, J. Higdon et E. B. O’Donnell. 2016. *Empowering global citizens: A world course*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Reimers, F. M. et autres. 2017. *Empowering students to improve the world in sixty lessons*. En ligne : <http://www.nea.org/tools/empowering-students-to-improve-the-world.html>.
- Restoule, J.-P. et Chaw-win-is. 2017. *Old ways are the new way forward. How indigenous pedagogy can benefit everyone*. Ottawa: Commission Canadienne pour l’UNESCO. En ligne : http://indiglib.ca/wp-content/uploads/2018/04/20171026_Old-ways-are-the-new-way-forward_How-Indigenous-pedagogy-can-benefit-everyone_FINAL.pdf.
- Ribble, M. 2017. *Digital citizenship: Using technology appropriately*. En ligne : <http://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>.
- Saskatchewan Council for International Cooperation. 2018. *Global Citizenship Education Modules*. En ligne : <http://earthbeat.sk.ca/for-educators-and-youth/resources/global-citizen-education-modules/>.
- Saskatchewan Ministry of Education. 2015. *Digital citizenship education in Saskatchewan schools*. En ligne : <http://publications.gov.sk.ca/documents/11/83322-DC%20Guide%20-%20ENGLISH%202.pdf>.

- Sassen, S. 2002. « Towards post-national and denationalized citizenship », dans E.F. Isin et B.S. Turner (éd.), *Handbook of citizenship studies*, p. 277-291. London: Sage Publications.
- Sassen, S. 2014. *Expulsions. Brutality and complexity in the global economy*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press, Harvard University Press.
- Santos, Boaventura de Sousa (éd.). 2007a. *Cognitive justice in a global world. Prudent knowledges for a decent life*. Plymouth, Angleterre : Lexington Books.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2007b. « Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges ». *Review* (Fernand Braudel Center), p. 45-89.
- Shields, C. M. 2012. *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York et Londres: Taylor and Francis.
- Shultz, L. 2018. Global citizenship and equity: Cracking the code and finding decolonial possibility., dans I. Davies, K. Li-Ching Ho, C. Peck, A. Peterson, E. Sant, et Y. Waghid (éd.), *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Londres et New York: Palgrave Macmillan.
- Shultz, L. 2013. « Teachers' engagement with global social justice and educating for global citizenship », dans Université d'Ottawa, 2013. *Developing a global perspective for educators. Education Review*, vol. 3 (2), p. 10-11. En ligne : https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/revue_edu_en_fall_2013.pdf.
- Shultz, L. 2017. « UNESCO Associated Schools (ASPnet): How might the power of the network be ignited? » *Global Commons Review*, p. 26-28.
- Shultz, L. 2007. « Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 53 (3), p. 248-258.
- Shultz, L. et R. Guimaraes-Iosif. 2012. « Citizenship education and the promise of democracy: A study of UNESCO associated schools in Brazil and Canada ». *Education, Citizenship & Social Justice*, vol. 7 (3), p. 241-254.
- Shultz, L., R. Guimaraes-Iosif, T. Chana et J. Medland. 2009. *The impact of becoming a UNESCO ASPnet school in Alberta and Manitoba, Canada*. Edmonton, Canada. The Alberta Teachers' Association. En ligne : <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Human-Rights-Issues/MON-1%202009%20The%20Impact%20of%20Becoming%20a%20UNESCO%20ASPnet%20School.pdf>.
- Tawil, S. 2013. « Education for "global citizenship": A framework for discussion », *ERF Working Papers*, n° 7. Paris : UNESCO.
- Todd, S. 2013. *Difficult conversations, or the difficult task of facing humanity*, coll. « The Impossible Conversation », Dublin, 9 avril 2013. En ligne : http://www.hughlane.ie/phocadownload/exhibitions/cummins_conversation%203%20fin-26.pdf.

- Tupper, J. 2013. « Ethically engaged citizenship in a digital age », dans Université d'Ottawa, 2013. Developing a global perspective for educators. *Education Review*, vol. 3 (2), p. 20-21. En ligne : https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/revue_edu_en_fall_2013.pdf.
- UNESCO. 2003. Réseau des écoles associées (réSEAU). *Historical review 1953-2003. "Navigators for peace". Ko nga Kaiwhakatere mo te Rangimarie*. 50th Anniversary International Congress; Quality education for the 21st century. Auckland, Nouvelle-Zélande, 3-8 août 2003. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001305/130509e.pdf>
- UNESCO, Écoles associées. 2008. Premier recueil de bonnes pratiques pour une éducation de qualité. Paris: UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162766E.pdf>.
- UNESCO, Écoles associées. 2014. *Stratégie du réSEAU pour 2014-2021. Un réseau mondial d'Écoles pour répondre aux défis mondiaux : renforcer la citoyenneté mondiale et promouvoir le développement durable*. Paris : UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231049E.pdf>.
- UNESCO, Réseau des écoles associées (s.d.). À propos du réseau. UNESCO, Écoles associées. En ligne : https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/About_the_network.aspx.
- UNESCO et le Bureau de l'UNESCO à Bangkok. 2015. *Embracing diversity. Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2013. *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. Paris : UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>.
- UNESCO. 2015a. *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial?* Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2015b. *Éducation à la citoyenneté mondiale : Thèmes et objectifs d'apprentissage*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2016. *Schools in action. Global citizens for sustainable development. A guide for teachers*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2018. *Long walk of peace. Towards a culture of prevention*. Paris : UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002628/262885e.pdf>.
- UNESCO Éducation. 2017. Écoles associées de l'UNESCO (réSEAU) : Historique, 1953-2003. En ligne : <http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/réseau/about-us/history/>.
- UNICEF Canada. 2012. *Educating for global citizenship. Through a children's rights lens. For grades 8-12 British Columbia schools*. UNICEF Canada, Canadian International Development Agency et la University of British Columbia. En ligne : http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/DOCS/GC/Educating_for_Global_Citizenship_Grades_8-12%28BC%29.pdf.

Université d'Ottawa. 2013. « Developing a global perspective for educators ». *Education Review*, vol. 3 (2). En ligne :
https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/revue_edu_en_fall_2013.pdf.

Van Den Anker, C. 2010. « Transnationalism and cosmopolitanism: towards global citizenship? », *Journal of International Political Theory*, vol. 6 (1), p. 73-94.

Wales, J. et P. Clarke. 2005. *Learning citizenship: Practical teaching for secondary schools*. ACA. New York : The Nuffield Foundation.