

ATELIER 2

Qualité de l'éducation et inclusion sociale

Co-organisation et financement : Organisation des États ibéroaméricains pour l'éducation, la science et la culture - OEI

Participants au groupe, modérateur et rapporteur: la liste sera distribuée pendant la Conférence

Document d'aide au débat : BIE en collaboration avec l'OEI et l'UNESCO

Document complémentaire: OEI

Ce document pourra être consulté dans les semaines à venir sur le site de la CIE à l'adresse suivante: www.ibe.unesco.org (Organisation/ateliers).



DOCUMENT COMPLÉMENTAIRE

ÉDUCATION, VALEURS ET COHÉSION SOCIALE

Auteurs¹ : Miquel Martínez² et Alejandro Tiana³

1. Introduction

La nouvelle étape du processus de mondialisation présente plusieurs caractéristiques : une interaction accrue entre les processus économiques, sociaux, politiques, culturels et environnementaux de nature mondiale et ceux de nature nationale ou régionale ; des changements dans la perception de l'espace et du temps, qui résultent de la révolution des communications et de l'information (en particulier en raison de leur degré de pénétration et de leur instantanéité) ; une tension entre le mondial et le local, entre l'homogène et l'hétérogène ; l'émergence d'une culture de la virtualité ; l'action et la réaction des identités, avec l'apparition d'une pluralité de mouvements d'autodéfinition ayant un fondement religieux, national, territorial, ethnique et sexuel ; et les fortes tensions entre la dynamique et le développement des dimensions économique et technologique face aux dimensions politique, juridique, culturelle, environnementale et sexuelle.

Après la fin des années 90, parallèlement aux progrès sectoriels, nous nous trouvons face à des sociétés appauvries où les inégalités se sont creusées. Cette situation s'aggrave avec la récession qui a fragilisé ces dernières années les sociétés périphériques, par exemple d'Amérique latine, et qui a sapé, dans le domaine politique, les bases de la légitimité.

Ces changements laissent des traces sur la dynamique sociale et politique et ils favorisent une augmentation des inégalités, au niveau mondial comme à l'intérieur des sociétés. Ils touchent directement les modèles jusqu'alors en vigueur d'organisation et introduisent des modifications d'une certaine ampleur dans la structure et le fonctionnement de nos sociétés.

Parmi les conséquences de ces changements, il convient de souligner la rupture des modes traditionnels d'intégration sociale. Le rapport Delors indiquait déjà en 1996 : « on ne peut manquer de relever aujourd'hui, dans la plupart des pays du monde, tout un ensemble de phénomènes qui apparaissent comme autant d'indices d'une crise aiguë du lien social ». Parmi ces phénomènes, citons le déracinement lié aux migrations ou à l'exode rural, l'éclatement des familles, l'urbanisation désordonnée, et la rupture des solidarités traditionnelles de proximité. La confluence de ces phénomènes, notait le rapport, a abouti à ce que « d'une façon générale, les valeurs intégratrices se trouvent, sous des formes diverses, remises en cause ».

2. Réflexions sur les environnements du présent

2.1 Société et changements technologiques

La connaissance et l'information sont des variables clés dans la création et la répartition du pouvoir dans nos sociétés, où la lutte pour concentrer la production et la propriété des moyens d'information est aussi intense que celle qui s'est déroulée dans le passé pour les ressources, la force et l'argent.

¹ Les auteurs remercient de sa collaboration Cristina Armendano, Directrice de l'Observatoire de l'éducation ibéroaméricaine (OEI).

² Miquel Martínez, docteur en philosophie et sciences de l'éducation, est professeur de théorie de l'éducation à la Faculté de pédagogie de l'Université de Barcelone. Il est membre du Groupe de recherche en éducation, valeurs et développement moral, et il dirige l'Institut des sciences de l'éducation de la même université. Coordonnateur académique du Programme des valeurs de l'OEI.

³ Alejandro Tiana, docteur en philosophie et lettres, est professeur de théorie et d'histoire de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université nationale espagnole d'enseignement à distance. Ancien directeur général d'innovation et de développement de l'OEI. Il est actuellement secrétaire général de l'éducation au Ministère espagnol de l'éducation et de la science.

La société de l'information, outre qu'elle modifie la productivité, la richesse et les rapports de force, crée des ruptures sous la forme de symbolisation et d'appropriation de l'espace local comme référence pour la vie collective et personnelle. Si l'espace mondialisé moderne – construit selon les normes de l'ingénierie et de l'architecture urbaine – demeure un territoire aux frontières solides, tout le tissu social qui abrite ce contexte matériel et concret est secoué par l'impact des technologies novatrices qui instaurent un nouveau cadre de référence pour l'ensemble de la société, intéressant particulièrement les plus jeunes (Echeverría, 1999).

La révolution technologique ne saurait donc être comprise comme la simple inclusion ou accumulation d'un plus grand nombre de machines. C'est en fait un nouveau rapport entre les processus symboliques qui constituent la culture et les formes de production et distribution des biens et services. La connaissance fait la liaison entre les deux comme *force de production vitale* (Castells et Hall, 1994).

Cette nouvelle forme de production et de distribution des biens et services correspond à ce que certains auteurs appellent l'économie *informationnelle* (Castells, 1999), où la productivité et la compétence dépendent de plus en plus de la création de nouvelles connaissances et de l'accès au traitement de l'information. C'est pourquoi, depuis 1950, les facteurs de production de la science, de la technologie et de la gestion de l'information ont été déterminants pour relever la productivité et servent de base matérielle à l'intégration des processus économiques.

En d'autres termes, dans la société de la connaissance et de l'information, la médiation de la technologie a cessé d'être *instrumentale* pour devenir *structurelle*. Le grand changement consiste à comprendre que « *la technologie renvoie aujourd'hui non pas à des appareils, mais à de nouveaux modes de perception et de langage, à de nouvelles sensibilités et écritures* » (Martín Barbero, 2000).

La nouvelle économie dépend de plus en plus des innovations scientifiques et de leurs applications technologiques. Les modalités de production ont une forte valeur ajoutée en termes de connaissance. Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, l'information et la connaissance sont à la fois le principal moyen de production et le principal produit.

Mais la rapidité d'assimilation des changements technologiques est proportionnelle au niveau d'accès à ceux-ci, ce qui reproduit et même risque d'augmenter les profondes asymétries que l'on observe dans la population mondiale. Beaucoup de pays vivent de manière inégale l'entrée dans cette nouvelle société. Les nouvelles technologies n'enregistrent pas une croissance et une répartition équitables autour de la planète. Leur expansion se produit dans le cadre de structures sociales et productives consolidées, aux traditions bien établies. Les effets de leur développement sont inégaux au centre et à la périphérie du système mondial.

Par conséquent, ce fossé s'élargit. Face à la complexité des nouveaux modèles d'organisation sociale et économique et fondamentalement à partir des politiques de dérégulation des années 80 et 90, loin de promouvoir davantage d'égalité et d'intégration sociale, on a aggravé le malaise et l'incertitude, augmenté les inégalités, multiplié les secteurs vulnérables et le nombre des exclus, accentué la disparité des chances et créé une instabilité professionnelle qui a abouti à une inégalité d'accès à des services comme l'éducation⁴, la santé, la protection sociale, l'eau ou l'électricité.

Il s'est produit ce qu'Alain Touraine observait dans un article publié dans le journal *El País* (août 1999) : « Nous avons ouvert nos économies ; il faut maintenant rouvrir les portes de la société à tous ceux qui en ont été exclus et se trouvent relégués dans des espaces où se réunissent le désespoir et la violence. »

La société de la connaissance et de l'information présente ainsi le risque d'une polarisation sociale entre deux modèles d'organisation du travail : le modèle tayloriste pour les tâches les plus banales et standardisées, et une structure plus souple pour ceux qui accomplissent des tâches qualifiées. Une

⁴ Malgré les niveaux élevés de scolarisation atteints dans l'enseignement primaire, l'éducation présente un déficit en ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur.

polarisation que l'on rencontre aussi entre les emplois du secteur formel et bénéficiant de garanties, et une prolifération d'emplois périphériques, précaires et en sous-traitance. Une polarisation qui s'étend jusqu'à l'accès à la connaissance et à l'information, où les emplois précaires empêchent d'accéder à cet « apprentissage tout au long de la vie » qui est au centre du nouveau paradigme social. C'est ainsi que s'élèvent des obstacles qui freinent le rythme de réduction de la pauvreté et entravent le développement (Conde et Garrido, 2001).

En outre, l'expérience d'un grand nombre de pays dément l'identification précise du développement avec la croissance économique, un postulat dont l'évidence semblait ne faire aucun doute au début des années 90. On insiste plutôt sur le fait que le rendement économique, mais aussi le développement lui-même, dépendent du développement social, de la réduction des inégalités, de l'élimination de la discrimination et d'un ensemble de facteurs qui dépassent le monde économique.

Les pays périphériques devront définir des stratégies de développement intégrales pour s'insérer dans ce nouveau contexte, en abordant les problèmes d'inclusion (dette sociale), les problèmes du présent (dette extérieure, privatisation, restriction de l'emploi et des dépenses publiques) et les défis de l'avenir (nouvelles technologies). On s'accorde généralement à penser qu'avec les styles de développement émergents, fortement liés à l'expansion de la connaissance, le rôle de l'éducation est et sera toujours plus important pour garantir une citoyenneté pleine et une intégration équitable dans les nouvelles sociétés.

2.2 Identités multiples et citoyenneté

La question des identités a revêtu une nouvelle importance face au risque de voir la mondialisation gommer les différences entre individus et cultures et masquer les particularités, appauvrissant par conséquent les diverses configurations symboliques qui expriment les possibilités d'existence dans le monde. Dans ce sens, les identités ont cherché à renforcer leur présence face à l'irruption de la multiculturalité, de l'exercice de la différence, du droit à la reconnaissance de l'autre, avec tout ce que cela signifie.

Néanmoins, comme on l'a souvent répété, la multiculturalité ne peut se limiter à une affirmation exaltée de la différence, ni se réduire à des formules essentialistes qui, enfermées sur elles-mêmes, fuient les modifications temporelles et se réfugient dans l'apologie d'une seule culture. L'impossibilité de créer une identification positive collective risque de provoquer l'apparition de véritables mouvements d'opposition qui, embarqués dans des projets régressifs, construiront leur identité sur la négation de l'identité des autres (c'est le cas des nationalismes agressifs ou de la résurgence de groupes néofascistes, xénophobes, etc.).

L'identité culturelle ne peut donc être réduite à une forteresse inviolable éloignée de tout contact polluant avec ce qui est différent, ce qui est autre. La multiculturalité doit s'insérer dans une perspective plus large qui, en garantissant son développement, favorise sa communication et ses échanges, son ouverture et son hybridation. Il s'agit de parier sur le maintien de la singularité culturelle, des diversités nationales, locales et régionales, dans le cadre d'un dialogue entre les cultures, nous orientant ainsi vers un horizon commun à partir duquel nous pourrions concevoir une couverture plus conforme à nos besoins (Piñón, 2004).

En d'autres termes, pour réaliser ces objectifs, il faut concrétiser le passage du multiculturalisme (comme reconnaissance préalable des identités, de la différence entre « nous et eux ») à l'interculturalisme (comme condition de la communication dans un avenir commun), mettant en jeu ce que Manuel Castells a appelé l'*identité-projet*. Cette identité-projet, construite par les acteurs eux-mêmes sur la base des matériels culturels dont ils disposent, cherche, lorsque ces acteurs définissent leur position dans la société, à transformer toute la structure sociale (Castells, 2003).

Les transformations sociales que nous avons citées plus haut ont entraîné aussi un changement dans le concept de citoyenneté. Étant donné que le traitement et la réponse aux exigences dépendent non

seulement du système politique mais, de plus en plus, des actes de communication qui parviennent à circuler dans les réseaux sociaux, cette mutation a encouragé l'apparition d'une nouvelle citoyenneté caractérisée par le *décentrement* et l'*auto-affirmation différenciatrice des sujets* (Hopenhayn, 2001). Un *décentrement* qui a élargi l'idée républicaine de citoyenneté au-delà du domaine de la participation politique. Son exercice a été défini par l'interaction entre l'exercice des droits politiques, sociaux et civils, l'ingérence de mécanismes d'appartenance, la capacité d'intervention dans le dialogue public et la présence croissante de pratiques de consommation symbolique.

Ces relations complexes ont façonné un sujet qui, à partir des droits qui lui ont été accordés, cherche à participer, à « s'autonomiser » (*empowerment*) et à se doter de sens en menant une série de pratiques, en partie politiques et en partie culturelles, dans différents espaces de négociation et d'action, dans des conflits, des territoires et avec des interlocuteurs qui ne sont pas limités à la sphère publique, ni aux frontières de l'État. Dans ce contexte, les mouvements destinés à affirmer la différence et à promouvoir la diversité dans la société civile ont présenté une série de revendications relatives aux différences entre les sexes, les ethnies, les minorités et les consommations.

Pour consolider des démocraties socialement participatives, capables de résoudre les profondes situations d'inégalité dans l'accès et la répartition des biens matériels et des services, pouvant intégrer une grande majorité de la population (informelle ou directement marginalisée) dans les marchés du travail, aptes à corriger la faiblesse des acteurs sociaux traditionnels et des institutions de représentation et à proposer de nouveaux modes et styles de production et de développement, il faut donc parvenir à une « *intégration-sans-subordination [qui] passerait par le double axe des droits sociaux et des droits culturels, dans laquelle une meilleure répartition des actifs matériels va de pair avec un accès plus égalitaire aux actifs symboliques (information, communication et connaissances). Tout cela, avec une présence plus équitable des multiples acteurs socioculturels dans les délibérations publiques, et avec un pluralisme culturel incarné dans des normes et des institutions* » (Hopenhayn, 2002). Autrement dit, il faut parvenir à une interculturalité conçue comme la communication avec l'autre. Une communication qui parvient à concilier le respect des différences de cultures et de valeurs avec des politiques économiques et sociales qui rendent viables les différents projets de vie.

Progresser vers une plus grande égalité des chances et en même temps vers un espace accru pour l'affirmation de la différence revient à favoriser une *démocratie de la citoyenneté* qui, comme l'avance un récent rapport du PNUD (2004), dépasse le régime politique, l'exercice des droits politiques. Il est alors nécessaire de s'appuyer sur les droits politiques acquis pour élargir les démocraties vers les droits civils, sociaux et culturels, renforçant de cette manière les capacités qui permettent d'exercer la liberté des personnes.

2.3 Exclusion sociale

Dans ces circonstances, les risques d'exclusion sociale augmentent, au point que cette réalité inquiète de plus en plus. Il ne faut pas oublier que la notion d'exclusion sociale est née de la crise de l'État providence. Les théories néolibérales considèrent l'État providence comme un frein à la croissance économique ; il faut donc le démanteler ou au moins le réduire sévèrement (Lenkow, et al, 2000). Ce démantèlement enlève de son sens à la politique sociale, ce qui augmente les inégalités sociales et la vulnérabilité court le risque de se transformer en exclusion radicale. D'après Ramón Cotarelo, avec les systèmes démocratiques, il est très difficile d'affaiblir l'État providence. Néanmoins, la stagnation à laquelle ils sont soumis fait augmenter la demande des bénéficiaires des politiques sociales qui ont pour objectif d'aider les personnes placées dans une situation comparativement plus défavorable et de récupérer et d'intégrer les exclus et les marginaux sociaux (Cotarelo, 1992).

Quand la demande augmente et que l'État ne peut y répondre, se crée un problème (associé à une population) susceptible d'être géré. C'est alors que l'exclusion se transforme en catégorie des politiques publiques, puisqu'elle inclut une dimension cognitive, relative à la problématique de l'élément social, et une dimension d'action sur le social (Autes, 2000).

Ainsi, les difficultés d'intégration et les risques de précarité affectent sensiblement certains collectifs, alors que, d'autre part, le sentiment d'insécurité et de vulnérabilité de tout le corps social augmente (López Hernández, 1999). De ce point de vue, l'exclusion se déplace vers des secteurs centraux de la société, ce qui produit une modification de la structure de celle-ci. Ce qui est important aujourd'hui n'est pas tant la position de hiérarchie de l'exclusion, mais sa centralité.

Conformément à cette évolution, au début des années 90, le concept d'exclusion se détache de celui de pauvreté pour désigner une nouvelle manière d'aborder le problème de la question sociale. Les changements enregistrés au niveau structurel déplacent le débat vers le concept d'exclusion, qui englobe la pauvreté, mais la dépasse, en cela qu'il désigne la difficulté du développement personnel, de l'insertion dans la société et la communauté et de l'accès aux systèmes préétablis de protection (Brugué et al, 2001).

La plupart des auteurs s'accordent à penser que l'exclusion est un phénomène social structurel, dynamique, dépendant de multiples facteurs et susceptible d'être politisé. Structurel, puisqu'il fait référence aux inégalités sociales à travers l'histoire ; dynamique, en raison de son caractère changeant par rapport aux individus et aux groupes sociaux ; dépendant de multiples facteurs, parce qu'il est dû à un ensemble de circonstances défavorables liées entre elles ; et susceptible d'être politisé car il est possible de l'aborder du point de vue des politiques publiques ou sociales⁵.

2.4 Vulnérabilité sociale

La société actuelle crée de nouveaux exclus et surtout de nouveaux vulnérables (qui sont peut-être les futurs exclus) en fonction des conditions de vie, d'apprentissage et d'éducation qui entourent les plus jeunes. Parallèlement aux sens classiques de l'exclusion en termes structurels, qui sont irréfutables, nous devons envisager les sens liés au profil cognitif et éthique du sujet.

Appartenir à des secteurs considérés traditionnellement comme « non exclus » en termes structurels, par exemple, à des classes économiques, professionnelles et culturelles de niveau moyen et élevé, ne protège pas de l'exclusion. Les enfants et les jeunes issus de familles de ces secteurs ne sont pas non plus assurés d'échapper à l'exclusion. La vulnérabilité conduit à la déstabilisation des stables et à l'installation dans la précarité (Jollonch, 2002). La vulnérabilité touche aussi ceux qui sont intégrés dans la société et ceux qui ont un emploi. Ainsi que nous l'avons indiqué, les nouveaux modes de production exigent de nouveaux profils de travailleurs et de travailleuses, il ne garantissent pas la protection et la sécurité qu'accordait jusqu'à présent le système social de l'État providence et ils réclament des sujets possédant un profil personnel qui leur permettra de surmonter les conditions défavorables ou de fragilité dans leur dimension professionnelle.

Cette vulnérabilité accrue affecte ceux qui étaient auparavant intégrés, mais aussi ceux qui n'ont pas encore commencé leur processus d'insertion sociale et professionnelle. Elle touche, par exemple, les jeunes qui recherchent leur premier emploi ou qui souhaitent poursuivre leurs études après la scolarité obligatoire. De même que dans l'analyse du concept d'exclusion sociale, on distingue les interprétations qui considèrent l'exclusion sociale comme un attribut personnel d'autres interprétations qui jugent l'exclusion sociale comme un phénomène sociétal, on peut aussi, à notre sens, concevoir la vulnérabilité comme un attribut personnel et également comme une notion relative aux espaces et aux environnements de développement et d'éducation qui favorisent ou limitent l'optimisation de la personne. La vulnérabilité peut conduire à une désaffiliation (Castel, 1991) qui se caractérise par un manque de participation à la vie productive et une absence de relation.

⁵ Ainsi que le note le document de travail préparé par Silvia Lombarte, José Manuel Rodríguez et Miquel Martínez, membres du Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de l'Université de Barcelone et qui s'inscrit dans la proposition Life styles, ethic values and adolescent social vulnerability. Predictors of social exclusion for the implementation of public policies in the ict society (SEPRE-ICT) The Sixth Framework Programme UE Citizens and Governance in a Knowledge Based Society présenté par le Consorci d'Infancia i Mon Urba (CIIMU), Barcelone, Espagne, en avril 2003.

Ainsi que le signale Anna Jollonch quand elle cite Castel, la désaffiliation est le résultat de la conjonction de deux vecteurs : celui de l'intégration-non-intégration dans le monde du travail et celui de l'insertion-non-insertion dans la société. Dans la société actuelle, l'intégration productive et l'insertion sociale exigent un ensemble de savoirs, surtout des savoirs pratiques, qui ne peuvent être confondus avec des apprentissages simplement informatifs et conceptuels ou avec une conception encyclopédique du savoir. Ce sont des savoirs liés à des apprentissage de processus, d'attitudes et d'éthiques, des savoirs qui s'acquièrent par le développement de compétences exigeant un nouveau regard sur l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie et particulièrement pendant les premières étapes de l'évolution (Rychen et Tiana, 2004).

2.5 Cohésion sociale

Les changements déclenchés par la mondialisation ont aussi créé des difficultés dans le fonctionnement des institutions motrices de la cohésion sociale, dans les relations entre économie et société, et dans les modèles à travers lesquels se construisent les identités collectives et individuelles (Gorz, 1997 ; Drucker, 1993).

L'inégalité, la polarisation sociale ou l'exclusion, comme le manque d'organes de protection auxquels accorder sa confiance, sont la conséquence d'un système institutionnel qui ne se responsabilise pas du destin des individus. « Dans un monde incontrôlable et en changement permanent, l'individu ne peut compter que sur lui-même pour transformer des expériences vécues en construction de lui-même comme acteur. Le sujet est la volonté de l'individu d'être un acteur ... en appeler au sujet est la seule réponse à la dissociation de l'économie et de la culture » (Touraine, 1997).

Les mécanismes traditionnels de solidarité comme le travail, l'État, la famille et l'école (partie intégrante d'un tissu associatif plus large), essentiels pour la construction du sujet, sont agités par les changements que nous avons décrits. Nous risquons alors de voir s'étendre rapidement une société atomisée, où l'individu est isolé face à une collectivité anonyme. Cette perte du sentiment collectif des activités humaines suppose un affaiblissement du lieu social du travail, comme espace régulateur des garanties et des droits, de l'État comme axe du secteur public et de la capacité socialisatrice que la famille possédait dans la société traditionnelle. Il en découle de nouvelles formes de solidarité et d'association, qui ne sont pas liées à des mouvements intégrateurs, mais se rapportent plutôt aux possibilités de chaque sujet de créer ses propres formes d'insertion sociale.

Dans ces circonstances, les politiques éducatives, en tant que politiques sociales, demeurent la condition essentielle et irremplaçable de la stabilité démocratique, de l'intégration et de l'équité sociale et même du développement économique. Le Forum mondial de l'éducation, organisé à Dakar en avril 2000, a affirmé clairement : « *L'éducation est un droit fondamental de l'être humain. Elle est la clef du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux. Elle constitue donc un moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXIe siècle, qui témoignent d'une globalisation rapide.* »

Certes, les systèmes éducatifs n'ont plus une position hégémonique dans la production des connaissances ; leur fonction est néanmoins de transmettre aux nouvelles générations les valeurs, les processus et les connaissances que la société a accumulés. Une participation égalitaire à la production, aux loisirs et à l'appropriation de contenus ayant une utilité sociale dépendra des systèmes éducatifs, et en particulier de leur capacité de garantir des conditions d'équité. Dans un monde complexe et agité, l'éducation jouera un rôle central dans la configuration future des sociétés, dans le degré d'inclusion et de justice sociale qu'elles construiront et dans l'assemblage de démocraties participatives.

Mais la centralité que les processus éducatifs revêtent avec les changements sociaux actuels s'explique surtout par leur capacité de construire des identités. Des identités qui, loin de se constituer à partir d'un seul axe dominant et excluant, recueillent les sentiments d'appartenance et de solidarité dans des milieux très divers.

3. Éducation, valeurs et cohésion sociale

Dans cette situation, il est essentiel de se demander quelles valeurs il faut développer pour obtenir une plus grande cohésion sociale et comment on peut transmettre ces valeurs, compte tenu de la diversité qui caractérise nos sociétés et des nouvelles formes d'exclusion exposées de plus en plus crûment par la société de l'information.

La réponse ne peut être unique. En premier lieu, il convient de proposer le modèle d'éducation aux valeurs qui semble le plus approprié et même les valeurs qu'il faudra développer. En second lieu, il faut déterminer quel modèle d'éducation est le plus éthique et le plus adéquat dans la société actuelle pour accroître l'inclusion sociale et évidemment pour préparer aussi la cohésion sociale qui la favorisera.

La première réponse ne peut se limiter à énumérer les valeurs que nous devons enseigner en tant qu'idéaux, comme s'il s'agissait de n'importe quel autre type de contenu de l'apprentissage. Éduquer aux valeurs, c'est avant tout créer des occasions, offrir des modèles et créer des bonnes pratiques de coexistence dans l'apprentissage, le jeu et le monde des relations interpersonnelles. La deuxième réponse, de par sa nature même, n'est pas seulement une réponse pédagogique au sens strict. C'est aussi, et peut-être surtout, une réponse politique. Les frontières entre la pédagogie et la politique sont ténues et dans des questions comme celles-là, on doit pouvoir les franchir facilement pour bien comprendre et formuler des propositions plus complètes. Les réponses à la question qui chapeaute la présente section influent aussi sur le modèle d'école que nous choisirons, sur le modèle de citoyenneté que nous souhaitons former et sur le modèle d'enseignement dont nous avons besoin pour parvenir à une école et à une société plus intégratrices, dans lesquelles la cohésion sociale garantira un plus grand bonheur, davantage de liberté, d'équité et de dignité pour tous.

La cohésion sociale comme objectif pédagogique pose deux questions et crée à son tour deux ensembles d'objectifs qui ne peuvent être abordés indépendamment. Le premier est axé sur la formation de personnes possédant les compétences qui leur permettront de s'intégrer correctement et efficacement dans le monde social, professionnel et familial. Le deuxième se rapporte à la formation de personnes capables de construire un mode de vie à la fois agréable et juste, c'est-à-dire orienté vers la compétence morale. Pour atteindre ces objectifs, il ne suffit pas de s'intéresser à la formation de personnes présentant un faible indice de vulnérabilité, c'est-à-dire résistantes et qui ne risquent guère d'être jugées exclues. Il faut aussi éviter que les conditions sociales, culturelles et celles qui découlent des politiques publiques, et en particulier éducatives, créent des espaces formels ou informels d'apprentissage des comportements d'exclusion. Dans le passé, la pédagogie s'est penchée sur les secteurs exclus de la société et a tenté de les éduquer. Aujourd'hui, elle doit s'intéresser tout particulièrement aux vulnérables et aux individus qui peuvent créer l'exclusion.

4. Styles de vie dans la société actuelle, vulnérabilité sociale et éducation

Les enfants et les adolescents du XXI^e siècle en Europe grandissent dans des environnements familiaux et éducatifs différents de ceux du dernier quart du XX^e siècle. Nous connaissons mal la nature de ces environnements et la manière dont ils influencent la formation personnelle et les processus de développement et d'apprentissage de cette génération. Ainsi que nous l'avons signalé, la notion d'exclusion sociale a changé et elle est liée entre autres facteurs aux manières dont l'individu, adolescent et jeune, se lance dans la vie sociale du travail et/ou des études, des loisirs, du groupe et de la communauté. En définitive, les dynamiques sociales et les environnements personnels d'apprentissage et de développement conditionnent, plus que par le passé, le succès dans la vie et le bon fonctionnement de la société. Il y a quelques décennies encore, des variables comme le niveau socio-économique et le niveau socioculturel de la famille, l'investissement de la famille dans l'éducation ou le rendement exprimé en résultats des apprentissages scolaires semblaient déterminantes dans l'obtention du succès personnel et la réussite individuelle était jugée en marge du fonctionnement de la société. Il est aujourd'hui difficile d'imaginer, bien que certains continuent de le

penser, que le succès personnel ne relève que de la sphère individuelle et surtout qu'il permette à lui seul de mener une vie heureuse dans des sociétés diverses et plurielles comme les nôtres.

Pour participer efficacement à la société complexe de notre époque, le sujet doit acquérir et cultiver tout au long de sa vie un ensemble d'aptitudes intellectuelles, de comportements et d'autres éléments non cognitifs qui lui permettront d'être compétent dans des environnements multiples. Dans ce sens, l'apprentissage de compétences de la part de la personne, qui contribue à sa configuration éthique et cognitive, influence le degré de vulnérabilité de celle-ci dans des contextes propres à la société de l'information et de la diversité dans lesquels nous vivons. Ce sont des compétences qui permettent à la personne d'appliquer efficacement différents types de savoirs dans ces contextes différents.

Il s'agit, notamment, de savoirs comme : apprendre à apprendre de manière autonome et continue ; s'adapter aux changements ; assimiler des connaissances en donnant un sens à l'information qui nous entoure dans les contextes technologiques actuels ; faire preuve d'activité et d'initiative, d'intérêt et d'implication dans les projets collectifs ; posséder l'ensemble de compétences et de ressources qui peut permettre de bons niveaux de convivialité dans des sociétés différentes ; être entraîné à la construction du moi ; savoir réfléchir sur des questions sociales et morales et participer à la prise de décisions qui touchent les intérêts particuliers, mais aussi ceux de la collectivité.

La personne qui a du mal à acquérir les capacités qui lui permettront d'atteindre un bon niveau dans ces savoirs se trouve dans une situation de vulnérabilité, même si ni elle ni sa famille n'appartiennent à des secteurs traditionnellement considérés comme exclus. Néanmoins, les individus qui excellent dans l'apprentissage de ces capacités peuvent être tout aussi vulnérables, puisque d'autres facteurs – en plus des facteurs éthiques et cognitifs – entrent en jeu, et créent des situations de vulnérabilité ou d'exclusion en marge du profil éthico-cognitif du sujet en question.

Parallèlement aux effets de la précarité dans le travail et de la fragilité des réseaux relationnels présents dans notre société, il peut exister des espaces et des environnements pédagogiques et sociaux qui contribuent au développement de capacités comme celles qui sont citées au paragraphe antérieur, ou qui les entravent et amplifient les effets de la précarité et de la fragilité. Les styles de vie familiaux, les rapports interpersonnels et les modèles de coexistence qui sont appris et consolidés dans les lieux de jeu et d'apprentissage formel et informel sont autant de facteurs susceptibles de faciliter ou d'entraver l'acquisition des compétences nécessaires dont nous avons parlé et pouvant catalyser des situations de vulnérabilité et de désaffiliation future.

Pour apprendre à apprendre, à savoir, à faire et à vivre dans le monde qui est le nôtre, et pour apprendre à coexister, l'individu a besoin de niveaux élevés d'alphabétisme fonctionnel, émotionnel et éthique. Il doit s'être forgé un concept de soi qui lui donne confiance dans ses propres possibilités de construire une identité personnelle à travers l'interaction sociale. Ce processus de façonnement humain se produit au sein du contexte affectif, émotionnel, social et informatif dans lequel vivent les enfants et les adolescents. Dans le passé, on considérait que ce contexte était constitué par le monde de la famille et de l'école. Ces dernières décennies, dans des perspectives comme celle de l'apprentissage social ou de la perspective sociale du développement, on a inclus dans l'étude des contextes de la croissance et du développement personnel les phénomènes nouveaux de l'éducation non formelle et informelle relatifs au monde des pairs, des moyens de communication sociale, en particulier la télévision, et des nouvelles technologies. Mais, de toutes façons, on a continué de faire confiance, parfois de façon excessive, à la famille comme régulatrice du milieu où se crée l'éducation informelle et à l'école comme compensatrice des déficits.

Les changements qui se produisent dans la société de l'information et des technologies replacent le rôle de l'école et de la famille dans les processus de socialisation. Plus concrètement, l'augmentation des migrations internationales vers les pays plus développés, les changements liés au processus de précarisation du marché du travail et aux changements familiaux qui fragilisent les rapports conjugaux et parentaux, supposent de nouveaux risques pour le processus de création du lien social entre les nouvelles générations. En effet, ces incidences peuvent compromettre le développement et la construction personnelle et sociale de l'enfant et risquent d'accroître les degrés de vulnérabilité et de précipiter les processus d'exclusion sociale.

La société de l'information et des technologies dans laquelle nous vivons ne deviendra pas une société de la connaissance ni de l'apprentissage permanent et autonome pour tous si les politiques publiques n'incluent pas des programmes contre l'exclusion sociale centrés spécifiquement sur les ménages et les familles. La famille, comme espace vital et lieu de la petite enfance et de l'éducation des nouvelles générations, est touchée par les dynamiques d'intégration et d'exclusion sociale qui affectent directement la création du lien social des plus jeunes du groupe.

À notre sens, face à cet ensemble de facteurs et de situations, il faut considérer tout spécialement la contribution de l'éducation aux valeurs pour relever les défis de l'éducation, compte tenu de sa valeur pédagogique en faveur de la formation d'une citoyenneté orientée vers la cohésion sociale, mais aussi parce que les propositions d'apprentissage éthique et d'éducation aux valeurs misent, nous semble-t-il, sur le développement des compétences de base, non seulement pour la coexistence, mais aussi pour la faculté de trouver un emploi et l'insertion sociale et professionnelle.

5. Une proposition d'apprentissage éthique pour la cohésion sociale

L'éducation aux valeurs ne se limite pas à la mission de l'école ni à celle des enseignants ; il lui faut des complicités sociales et des engagements clairs sur la manière d'organiser le système de l'éducation. L'éducation, et en particulier l'éducation aux valeurs, suppose des apprentissages tout au long de la vie, des apprentissages qui ne sont pas obligatoirement formels et scolaires. La formation citoyenne influencera le développement social, culturel et économique des pays et l'efficacité de leurs systèmes de gouvernement.

Éduquer, c'est créer des conditions. Les professionnels de l'éducation savent qu'ils passent la plupart de leur temps à accomplir des tâches logistiques, c'est-à-dire à créer des conditions. Parfois, ils enseignent aussi des contenus, des processus et des comportements. C'est une tâche complexe et ardue, qui emprunte souvent des éléments à la technique ou à la connaissance scientifique, mais fait aussi appel à la connaissance ordinaire, à l'intuition, à l'expérience. Il s'agit de connaissances et de pratiques très proches du monde que nous pourrions appeler artisanal.

La création de ces conditions est une tâche artisanale et technique, une tâche complexe, une tâche fondamentalement humaine. C'est pourquoi l'éducation aux valeurs ne peut se détourner de cette conception : outre le travail de création des conditions, il est nécessaire de proposer des formes et des pratiques appropriées qui rendent possible d'apprendre de manière éthique. Dans ce domaine, les progrès sont à mettre au crédit des enseignants, qui abordent la question chaque jour.

Nous devons donc comprendre l'éducation au sens large et durable, même si les expériences sont appliquées principalement aux enfants et aux adolescents, dans les espaces formels de l'école. Ces quinze dernières années, des enseignants se sont occupés de manière systématique de la tâche pédagogique autour des valeurs et ils nous ont montré qu'il existe des manières meilleures que d'autres de mener cette tâche.

5.1 Une éducation aux valeurs non encyclopédique

Parler de l'apprentissage éthique suppose de tenir compte de trois points. Le premier : l'éducation aux valeurs ne se limite pas à travailler les apprentissages du comportement, pas plus qu'elle ne se réduit aux apprentissages informatifs ou conceptuels. Nous devons nous garder de l'effet réducteur des méthodes encyclopédiques de l'éducation aux valeurs. L'éducation aux valeurs ne prétend pas former une personne experte en valeurs, elle souhaite former une personne capable de vivre de manière éthique et saine. Son objectif est éduquer dans le domaine d'une série de savoirs, de manières de faire qui habilite l'apprenant comme personne capable de vivre dans ce monde et de contribuer à le transformer en un monde plus juste et plus équitable. Elle ne peut donc être orientée exclusivement

vers un apprentissage informatif et de comportement ; elle doit intégrer les trois domaines de contenus : les connaissances, les attitudes et les processus.

Le deuxième point fait référence au degré d'intentionnalité pédagogique, que nous pourrions résumer en indiquant que toute proposition d'éducation aux valeurs doit tenter de changer les choses, d'améliorer les conditions du processus éducatif et d'optimiser la personne de manière intentionnelle et systématique. C'est pourquoi elle exige l'action de professionnels et des enseignants en particulier.

Troisième point, l'éducation aux valeurs doit affecter la personne dans sa globalité – non seulement au niveau cognitif rationnel, mais aussi dans le monde des sentiments et de la volonté. Raison, sentiment et action sont les trois éléments dont il faut tenir compte.

5.2 Sur la nécessité d'un changement de regard des enseignants

En premier lieu, pour proposer une éducation aux valeurs dans la société actuelle, il est nécessaire de revoir l'orientation et la fonction des enseignants. Il faut pour cela se centrer sur la conception de plans de formation initiale et permanente qui leur permettront d'aborder cette tâche de manière satisfaisante.

Il n'est pas facile de dispenser une éducation aux valeurs sans posséder une certaine somme d'informations sur des thèmes éthiques. À cet égard, la formation des enseignants est probablement, en règle générale, très déficitaire. Il n'est pas non plus facile d'éduquer aux valeurs sans être entraîné à aborder des situations socialement controversées de manière, non à inculquer des valeurs, mais à contribuer à ce que la personne grandisse et construise sa propre matrice de valeurs.

C'est donc une tâche possible mais néanmoins difficile, qui requiert un changement de regard et probablement un changement de profil de la formation des enseignants. Il n'est pas facile de l'aborder de manière individuelle, puisque c'est une tâche qui concerne l'ensemble de l'institution et exige donc le concours de tous les enseignants et un travail en équipe auquel ils ne sont pas toujours habitués.

En deuxième lieu, il faut aussi réfléchir au modèle d'école. Défendre une école homogène, organisée en fonction du rendement intellectuel des étudiants n'est pas la même chose que proposer un modèle d'école plurielle où l'hétérogénéité sera une constante. On ne peut promouvoir énergiquement l'éducation aux valeurs pour une société plurielle si l'on applique une politique éducative qui défend une école homogène, fermée et éloignée de cette diversité. Il est difficile d'apprendre à vivre démocratiquement dans des sociétés diverses si la coexistence dans cette diversité n'est pas pratiquée chaque jour de manière naturelle.

En troisième lieu, il est nécessaire de compter sur des complicités sociales qui montreront que la création d'un capital social est une mesure souhaitable et nécessaire. Certaines doctrines politiques comprennent ce tissu moral de la société civile, capable de créer des liens de réciprocité, que nous devrions promouvoir tout en refusant d'autres théories qui ignorent son importance ou même qui affichent les craintes qu'il leur inspire.

Nous pourrions ainsi disposer des conditions pédagogiques et didactiques permettant à l'école de travailler les valeurs, mais nous ne serions pas efficaces sans une complicité, sans un modèle d'école capable et sans une formation appropriée des enseignants. C'est ce qui a parfois manqué à certaines propositions sur l'éducation aux valeurs qui se sont arrêtées à la définition du matériel curriculaire, à des déclarations de bonnes intentions, et qui n'ont pas produit les résultats plus vastes qu'on était en droit d'espérer.

5.3 Méthodes de l'apprentissage éthique

Il y a trois principales méthodes d'apprentissage éthique : par l'imitation, par l'observation et par la construction autonome et personnelle de matrices de valeurs. Certaines théories des valeurs et de

l'éducation aux valeurs mettent en avant une méthode plutôt qu'une autre. Nous apprenons de manière éthique par la pratique et l'exercice, c'est pourquoi le contexte dans lequel nous vivons et nous nous éduquons est si important, parce que c'est celui que nous apprenons véritablement. La culture et le contexte nous influencent, ils déterminent même les réponses que nous donnons à des stimulations données, et bien évidemment ils nous conduisent à faire, à sentir et à juger d'une manière et non d'une autre.

Nous apprenons aussi par l'observation, d'où l'importance des modèles présents dans notre société, jadis plus dominés par la famille ou par l'école et qui aujourd'hui échappent complètement à leur contrôle, parce qu'ils sont présents dans des systèmes de communication mondialisés, ouvrant l'accès à des informations et des modèles qui affichent des styles de vie différents de ceux de notre culture ou du modèle d'éducation que nous considérons comme idéal. L'apprentissage éthique par l'observation et l'imitation peut devenir une source de moralité négative. Néanmoins, nous pouvons aussi décider d'en tirer profit du point de vue pédagogique, par exemple en apprenant à exploiter l'excellent matériel pédagogique que sont les contre-valeurs, souvent présentes à la télévision et dans d'autres moyens de communication, pour analyser et mieux comprendre de manière critique le monde dans lequel nous vivons.

En troisième lieu, nous apprenons de manière éthique par l'élaboration et la construction autonome et personnelle de matrices de valeurs. Comme éducateurs, nous utilisons généralement la troisième méthode, même si nous ne devons pas négliger les deux premières. La première permet d'apprendre de manière environnementale, informelle ; la deuxième mérite une attention spéciale parce que nous sommes dans une société où l'observation de modèles et l'apprentissage social sont des éléments centraux qui façonnent l'homme et le marquent dans la société. Ces méthodes modifient efficacement l'apprentissage des attitudes et des habitudes : elles ont changé la perception sociale de certaines minorités, les comportements sociaux, les habitudes de consommation du tabac, plus efficacement que toute campagne scolaire ou tout discours des enseignants. Il ne faut donc mépriser aucune de ces méthodes car toutes trois peuvent se révéler utiles pour produire trois types de résultats d'apprentissage : habitudes et vertus, modèles et matrices de valeurs.

5.3.1 Apprentissage d'habitudes et de vertus

La formation d'habitudes est un classique de l'éducation aux valeurs. En effet, éduquer aux valeurs suppose la formation d'habitudes et l'apprentissage de vertus. Dans la construction d'une citoyenneté républicaine, une éducation aux valeurs devrait s'inquiéter non seulement des droits, de la justice et de l'autonomie, mais aussi et en particulier de la participation et de l'expression politique, de la recherche du bien commun.

Malgré tout, il serait erroné de penser qu'un modèle d'éducation aux valeurs se limite à ces concepts. Nous serions alors très proches d'un modèle d'éducation civico-social hétéronome, un modèle centré sur la cohésion sociale, mais qui fait abstraction de la valeur du modèle social et ne se demande pas si ce modèle contribue ou non à un modèle de vie juste et digne pour tous les citoyens. Ce pourrait même être un modèle qui fait ressortir la prédominance de la culture pour comprendre l'ordre politique, proche de certaines théories très en vogue actuellement aux Etats-Unis, dans la lignée par exemple de la formation du caractère. Même s'il possède des points positifs, ce modèle est discutable car il confond tout résultat de l'apprentissage éthique avec l'apprentissage de quelques vertus, souhaitables mais non suffisantes. Certes, c'est précisément la création de capital social qui oblige parfois à adopter des normes et à les assortir de sanctions pour que les habitudes de réciprocité se réalisent et que les sociétés fonctionnent. Par conséquent, l'apprentissage des habitudes et des vertus est important, mais il n'est pas suffisant, car il peut parfaitement être acquis sans aucune incidence de nature personnelle, singulière, critique ou transformatrice de notre monde en un autre monde plus juste et plus démocratique.

5.3.2. Apprentissage de modèles

Un résultat classique de l'apprentissage éthique est l'imitation de modèles. Et il est important car l'éducateur et les pairs sont des modèles susceptibles d'être imités, comme le père ou la mère. C'est là une source fondamentale de nombreux résultats de l'apprentissage des valeurs et des contre-valeurs. Dans le cas où les modèles intègrent des contre-valeurs ou des styles de vie contraires à la proposition de vie que nous jugeons idéale, au lieu d'analyser cette source d'apprentissage comme une influence à éviter, il vaut mieux la considérer comme une voie naturelle d'endoculture qu'il faut savoir réguler en fonction de notre propre matrice de valeurs. Que nous jugions ces effets positifs ou négatifs, ce sont certainement d'excellentes occasions de construire des systèmes et des styles de vie différents, orientés en fonction de processus d'autocontrôle guidés par des valeurs de liberté, de justice et de dignité.

5.3.3. Construction de matrices de valeurs personnelles

En troisième et dernier lieu, si nous voulons éduquer pour une société plurielle et diverse comme la nôtre, il est essentiel que la personne soit entraînée à construire des matrices de valeurs propres. Il s'agit non pas tant de construire des valeurs que de construire des matrices personnelles, c'est-à-dire des hiérarchies de valeurs. Elles dépendent du contexte et de la relation qui s'établira entre le sujet et le contexte, et c'est là que la tâche pédagogique est peut-être la plus intéressante.

De même que la ligne de formation du caractère peut expliquer la première méthode d'apprentissage, par les habitudes et les vertus, les théories qui interprètent de nombreux apprentissages de type éthique du point de vue le plus conducteur pourraient expliquer la deuxième méthode d'apprentissage, par le biais des modèles sociaux. Il est également vrai que la troisième méthode, la construction de matrices de valeurs, s'explique mieux avec les travaux sur le développement moral et l'éducation aux valeurs. Mais il ne faut pas oublier que notre objectif ne consiste pas seulement à construire des matrices de valeurs, pas plus qu'il ne tend uniquement vers l'apprentissage de vertus. Nous ne pouvons formuler un programme d'éducation aux valeurs comme si c'était simplement un programme de développement du jugement moral, ni de formation du caractère, cela ne serait pas suffisamment global ni intégral. Si nous souhaitons partager des idéaux en tant que communauté, la réalité dans laquelle nous éduquons devra être intégrée et tenir compte clairement de ces valeurs comme qualités du contexte.

5.4 Sur l'intentionnalité pédagogique dans l'éducation aux valeurs

Nous avons parlé de l'imitation comme facteur central et de l'élaboration personnelle. Avec la pratique, ce sont les trois méthodes fondamentales d'apprentissage éthique. Mais nous avons précisé que toute proposition d'apprentissage éthique doit avoir une intentionnalité pédagogique, elle doit tenter de produire des changements dans la personne.

Cette intentionnalité se situe entre ce que nous pourrions appeler, d'une part, une approche des valeurs propre au domaine des objectifs généraux et, de l'autre, une approche propre au domaine des techniques et des stratégies. Entre ces deux niveaux, nous devrions identifier le sens réel de l'intentionnalité pédagogique. Il ne s'agit pas vraiment de définir ces valeurs et de les enseigner, ni de déterminer comment les transmettre. Le premier discours est trop pragmatique et le second s'intègre difficilement dans la réalité du processus d'apprentissage éthique.

Au fond, l'intentionnalité pédagogique évolue dans un terrain intermédiaire. Lorsque nous affirmons qu'éduquer aux valeurs revient à créer des conditions, nous affirmons aussi que nous devrions être capables de décider quelles sont les conditions nécessaires à la réalisation de certains types d'apprentissage éthique. L'accord sur le choix des grandes valeurs que nous devrions accepter comme souhaitables est relativement facile à atteindre. Le problème apparaît lorsque nous tentons de définir quelles sont les conditions que nous devrions créer pour que ces valeurs soient appréciées en elles-mêmes et pour que leur absence soit dénoncée.

Quatre facteurs clés au moins interviennent dans l'action pédagogique : le sujet de l'apprentissage, l'enseignant, l'institution et les contenus de l'apprentissage. Ces quatre facteurs sont toujours présents dans toute action pédagogique et, dans l'environnement des valeurs, il est important de tous les considérer, car dans cet ensemble tous ont bien évidemment un rôle central. En privilégier un de manière excessive – comme cela arrive fréquemment – peut être une grave erreur.

Les enseignants ne sont pas les seuls agents promoteurs de valeurs. Il est évident qu'il en existe d'autres : les pairs, les agents sociaux, les responsables sociaux et politiques, les personnalités du monde du spectacle ou de la culture. Tous ces agents produisent des effets qui les rendent susceptibles d'être imités et en font des modèles influents dans la formation aux valeurs d'une société. Par conséquent, ces autres agents, et en particulier les modèles présents dans les moyens de communication, doivent être considérés par l'école comme un élément de travail. Parallèlement à ces agents, l'institution formative elle-même, l'école, est un espace où l'équipe pédagogique crée, au minimum, trois types de décisions liées au monde des valeurs et à l'apprentissage éthique : la sélection des contenus d'un curriculum, l'organisation sociale de l'espace d'apprentissage et le choix du matériel curriculaire.

Selon le type de matériel que l'on sélectionnera, selon la manière dont on organisera socialement l'espace d'apprentissage et selon le choix des contenus à aborder, on créera réellement les conditions pour apprécier certaines valeurs et dénoncer l'absence d'autres valeurs.

5.5 Quelles valeurs faut-il apprendre et développer pour la cohésion sociale ?

Jusqu'à présent, nous avons abordé les méthodes d'apprentissage, les résultats de cet apprentissage, les agents promoteurs de valeurs, et nous avons souligné la complexité des processus d'apprentissage éthique. Nous avons également réfléchi aux conditions qui devraient accompagner ces propositions d'apprentissage éthique. Mais il nous faut maintenant tenter de déterminer concrètement quels devraient être les axes ou les vecteurs autour desquels nous devrions travailler avec les propositions de l'éducation aux valeurs. Fondamentalement, il s'agit de créer des conditions qui favorisent, en premier lieu, la participation à des projets collectifs ; en deuxième lieu, l'exercice de la responsabilité ; en troisième lieu, la citoyenneté active ; et en quatrième lieu, l'inclusion sociale.

Le premier de ces objectifs n'est pas facile à atteindre, mais il est central si nous voulons promouvoir une citoyenneté active, engagée, capable de construire des modèles de vie non seulement agréable, mais aussi juste et de transformer la société en fonction de critères d'équité et de dignité. Sans engagement dans des projets collectifs, il sera difficile d'avancer dans beaucoup de pays, surtout dans les plus développés, où nous devons apprendre à remplacer l'intérêt particulier par l'intérêt commun. Travailler là-dessus suppose de mobiliser la raison et le sentiment, mais aussi la volonté.

Il est difficile d'éduquer pour la solidarité sans apprendre à assumer des petites contrariétés. Le système éducatif a trop cherché à éviter l'erreur, l'échec et la contrariété. Le système éducatif et les éducateurs doivent récupérer la valeur pédagogique de l'effort. Il est très difficile pour une personne d'apprendre à renoncer à ses intérêts particuliers au nom du bien commun et de comprendre que le bien particulier est légitime seulement s'il ne s'oppose pas au bien commun si, d'autre part, cette personne n'apprend pas à accepter des petites contraintes.

Deuxième objectif : apprendre à exercer la responsabilité. Être responsable signifie que la personne prend en charge le monde où elle doit vivre. Cela veut dire aussi assumer les conséquences de ses actions, reconnaître qu'elle en est l'auteur et qu'elle est responsable de ses comportements. La responsabilité exige de réfléchir aux conséquences de nos actions et demande un travail sur les sentiments moraux comme acteurs et comme observateurs. Mais l'exercice pratique de la responsabilité ne peut être remplacé par aucune des autres voies. La pratique est la condition nécessaire, l'observation ou la réflexion ne suffisent pas. Il faut apprendre à accepter que l'erreur est une chance de se surpasser. C'est une bonne manière de comprendre le concept de responsabilité.

Troisième objectif : promouvoir la citoyenneté active, qui consiste à passer de la position de spectateur à celle de participant véritable. À cet égard, l'éducation environnementale nous donne des leçons précieuses, comme secteur qui a compris que la recherche du bien commun est la condition nécessaire du bien particulier ; elle nous permet de différencier une citoyenneté enracinée seulement dans les droits d'une autre enracinée dans les droits et les devoirs, participante et actrice. De spectateurs, nous sommes devenus participants, de la défense passive, nous sommes passé à la défense active. L'éducation environnementale ne doit pas se contenter de former des consommateurs « écologiques », elle doit surtout former des consommateurs austères. Nous devons devenir actifs et créer une société transformatrice, une citoyenneté qui améliore ses conditions.

Notre proposition s'efforce d'entraîner et de motiver pour s'impliquer dans des projets collectifs, exercer la responsabilité, pratiquer une citoyenneté active et, de plus, dans une perspective d'inclusion sociale. Quand nous parlons d'éduquer pour l'inclusion sociale, nous reconnaissons la réalité comme multiculturelle, non différencialiste, où le respect et la tolérance ne se limitent pas à la simple coexistence. Nous devons rechercher ce qui est commun, ce qui nous permet de construire une citoyenneté nouvelle, active, créative et créatrice pour une communauté plus juste et plus démocratique.

Pour atteindre les objectifs décrits, il faut que la personne possède les compétences lui permettant d'agir de manière autonome, d'utiliser les ressources de manière interactive et d'évoluer dans des groupes socialement hétérogènes conformément à la terminologie utilisée pour identifier les trois catégories de compétences clés dérivées du projet DeSeCo (définir et sélectionner les compétences) de l'OCDE. Pour cela, dans notre perspective d'analyse (Buxarrais, M. R. ; Martínez, M. ; Puig, J. M. ; Trilla, J., 1995). (Martínez, 1998), il est nécessaire de concevoir des actions pédagogiques orientées vers l'optimisation de la personne dans les dimensions qui forment sa personnalité morale.

Il s'agit de créer des conditions qui développeront la compétence morale de la personne dans les trois catégories que nous avons signalées par le biais de l'apprentissage dans des contextes qui favorisent une meilleure construction du moi, de meilleurs niveaux de réflexion socio-morale et une meilleure convivialité. Pour cela, il est nécessaire (Martínez, M. ; Tey, A., 2003) (Puig, J. M., 2003) d'établir des règles qui guident l'action de l'éducation aussi bien dans le domaine des relations entre pairs, qu'en rapport avec les contextes d'apprentissage scolaire, le climat de l'institution et dans le contexte de la communauté dans laquelle l'école est située.

Une approche orientée vers la formation aux valeurs pour l'inclusion sociale, outre qu'elle permet d'atteindre les trois objectifs signalés dans cette section, doit promouvoir les conditions appropriées pour que l'école soit un lieu bien choisi pour approfondir l'étude des styles de vie démocratiques guidés par des critères propres d'un modèle d'inclusion sociale. Nous faisons référence à deux types de conditions. Tout d'abord, à celles qui garantissent le respect et la culture de l'autonomie de l'apprenant ; la considération du dialogue comme l'unique forme légitime d'aborder les conflits et la valeur du respect de la différence et de la différence comme valeur dans la société de l'information et la diversité (Martínez, M. ; Bujons, C. (coords), 2001). Et ensuite, nous parlons aussi des conditions qui permettent aux enseignants d'agir avec assurance et discernement face aux questions socialement controversées dans lesquelles leur position de neutralité ou de belligérance est un facteur de l'éducation aux valeurs et peut faciliter ou entraver les objectifs définis jusqu'ici (Trilla, J., 1992).

6. Quelques considérations finales pour le débat

6.1 Sur le modèle d'école

Ainsi que nous l'avons indiqué, le problème pédagogique en rapport avec la cohésion sociale ne consiste pas seulement à savoir comment nous occuper au mieux de ceux que nous identifions comme exclus et vulnérables. Il consiste aussi à savoir éviter des situations pédagogiques qui contribuent à former des personnes excluantes, qui à travers leurs raisonnements, leurs sentiments et leurs actions,

créent des contextes de vie quotidienne dans lesquels l'inclusion sociale dans des sociétés multiculturelles est synonyme de perte de culture et de droits et dans lesquels nous pourrions tout au plus parvenir à un modèle de coexistence multiculturelle et différencialiste.

Le modèle d'école dans lequel les jeunes générations apprennent, jouent et coexistent est l'environnement dans lequel elles apprennent véritablement, par l'observation, l'imitation et la pratique, des styles de vie démocratiques et promoteurs de la cohésion sociale, dans lesquels la différence est une valeur et l'inclusion sociale une condition de la dignité humaine, ou bien, au contraire, des modèles de comportement fondés sur l'autorité du plus fort dans lesquels la différence est une menace et l'homogénéité un idéal.

Il en ressort que l'éducation ne peut être réduite à l'apprentissage de connaissances et de savoirs instrumentaux uniquement guidés par des critères de compétitivité. La forme et le lieu dans lequel on vit l'éducation, l'école par exemple, peut être un excellent bouillon de culture pour apprendre à vivre dans la différence (école plurielle) ou pour apprendre à vivre isolé des autres, ignorant que le monde est pluriel et sans profiter de cet environnement naturel, celui de l'école, pour s'entraîner et apprécier la pluralité comme naturelle et valable, et la différence comme une source de richesse collective et comme valeur.

C'est pourquoi il faut notamment envisager les trois points qui suivent. Tout d'abord, l'éducation aux valeurs pour une plus grande cohésion et inclusion sociale ne peut se faire seulement depuis l'école. Il faut compter sur le concours de toute la communauté. Il est nécessaire que le projet éducatif de l'école – et pas seulement dans la mesure où il influence au sens strict le monde des valeurs – soit intégré dans un projet plus large de communauté qui touche la zone où l'école est située et dans laquelle elle exerce son action, avec d'autres agents et institutions éducatives formelles et non formelles. Il est nécessaire d'approfondir l'autonomie de l'école, tout en stimulant la participation des différents agents pour parvenir à davantage d'égalité et de qualité éducative dans le territoire⁶.

Nous savons que l'organisation territoriale et la répartition de la population, surtout dans les centres urbains, répond à des critères qui n'aident pas les écoles à devenir des espaces d'hétérogénéité et de diversité, bien au contraire. C'est pourquoi les politiques publiques relatives à la famille et à l'éducation doivent promouvoir des actions positives dans les quartiers les plus pauvres et socialement défavorisés et éviter qu'ils ne se transforment en espaces d'exclusion et que leurs écoles ne deviennent des lieux où il est inutile de se fixer des objectifs comme ceux que nous avons proposés, tant que les conditions minimales ne seront pas réunies pour apprendre.

Deuxièmement, un modèle éducatif qui regroupe les élèves de l'enseignement obligatoire par catégories de caractère économique, idéologique et de rendement dans les apprentissages et qui se justifie par des critères de compétitivité à court terme, contrarie gravement les objectifs proposés ; dans la pratique, c'est un système qui réduit efficacement ce que nous avons exprimé à une simple déclaration de bonnes intentions au nom de laquelle nous ne sommes pas disposés à travailler.

Le modèle d'éducation plurielle que nous défendons exige sans aucun doute une préparation plus approfondie et davantage d'engagement des enseignants, une nouvelle conception de la place de l'école dans la communauté et de la place de la communauté dans l'école, et davantage d'investissement public en faveur de l'éducation. Bien évidemment, c'est un modèle pédagogiquement plus complexe. Pour l'apprécier à sa juste valeur, il faut tenir compte des niveaux de progrès et de bien-être social que les sociétés comme les nôtres apportent, mesurés par des indicateurs de caractère économique, mais aussi des indicateurs de coexistence démocratique, de tolérance, de bonheur, de liberté, de solidarité, de justice et, en définitive, d'accès équitable au bien-être individuel et collectif.

Le troisième point est lié au traitement pédagogique de la langue dans le cadre d'une société plurilingue. Dans des sociétés non seulement plurielles et multiculturelles, mais aussi multilingues,

⁶ La Fundació Jaume Bofill de Barcelone a organisé pendant l'année scolaire 2003-04 une série de débats et d'études sur l'égalité des chances et la politique éducative en Catalogne auquel nous avons pu participer pour approfondir les affirmations présentées ici. Le document résultant de ce cycle sera publié prochainement.

éduquer pour une plus grande cohésion et inclusion sociale suppose de s'interroger sur le projet linguistique à développer dans l'école dans une perspective plurielle. Cela signifie non seulement promouvoir l'apprentissage de plusieurs langues, mais aussi et surtout apprendre des attitudes et des valeurs en rapport avec les différentes langues qui coexistent dans la communauté, en marge du pourcentage d'utilisation de chacune, et apprendre que la variété de langues et la coexistence respectueuse dans des cadres plurilingues sont une source et une expression de richesse humaine et culturelle. Dans ce sens, il nous semble particulièrement souhaitable de promouvoir le respect des différentes langues, l'appréciation de la diversité linguistique, l'importance et l'utilité de l'apprentissage de langues autres que la langue maternelle et la disparition des préjugés linguistiques.

6.2 Sur les enseignants et leur formation

Les propositions formulées seraient difficilement réalisables sans un changement dans les modèles de formation des enseignants et dans l'exercice professionnel des maîtres. Les institutions chargées de la formation initiale et permanente des maîtres doivent parier sur un changement qualitatif des modèles actuels.

Les compétences dont doivent faire preuve les enseignants depuis l'école maternelle et tout au long des étapes du système scolaire sont variées et souvent différentes de celles pour lesquelles ils ont été formés pendant leurs études. Il est urgent de réfléchir au modèle de professionnel requis et au modèle de formation le plus approprié, pour modifier la formation initiale, l'organisation et les modalités de formation permanente, ainsi que les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur profession. Il est nécessaire d'élaborer, en outre, des politiques pour rendre la profession plus attrayante et encourager les meilleurs étudiants à se destiner à l'enseignement.

Aujourd'hui, les enseignants doivent savoir créer les conditions qui mettent en valeur chez l'élève les capacités lui permettant de gérer la complexité et les connaissances requises pour vivre dans la société actuelle de l'information et de la diversité. Il faut pour cela que les enseignants aient été formés à gérer ce qui est complexe. Si nous voulons une éducation qui réponde aux besoins de la société de la connaissance et de la coexistence interculturelle, il faut élargir et allonger la formation des enseignants. Il faut créer un climat de confiance sociale à l'égard des enseignants et obtenir que ce collectif s'engage en faveur des principes qui guident et rendent possible l'égalité des chances dans le système de l'éducation.

Références bibliographiques

- Autes, M (2000): “*Trois figures de la déliaison*” en Karsz, S. (dis) “L’exclusion définir pour en finir”; Dunod, Paris.
- Beck, U. (1997): “*La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*”. Paidós, Barcelona.
- Bruguè, Q.; Gomà, R.; Subirats, J. (2001): “*Exclusión social*”, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona
- Buxarrais, M. R. (1997): “*La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*”. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig, J. M.; Trilla, J. (1995): “*La educación moral en primaria y secundaria*”. Edelvives, Madrid
- Buxarrais, M.R.; Martínez, M.; Noguera, E.; Tey, A. (2003) “*Teachers Evaluate the Moral Development of their students*” in Veugelers, W. Yu Oser, F.K.(Eds) Teaching in Moral and Democratic Education. Petr Lang. Ed. Bern.
- Castel, R. (1991): “*De l’indigence à l’exclusion. La désaffiliation*” in “*Face à l’exclusion : le modèle français*”, sous la dir. Donzelot, J., Éditions. Esprit, Paris
- Castel, R. (1995): “*Les métamorphoses de la question sociale*”. Fayard, Paris
- Castells, Manuel (1999): “*La era de la información: economía, sociedad y cultura*” vol.I (La sociedad red), Alianza editorial, Madrid.
- Castells, Manuel (2003): “*La globalización truncada de América Latina, la crisis del estado-nación y el colapso neoliberal*”, Documento Preparatorio, Foro Social Mundial Temático, Cartagena de Indias, Colombia.
- Castells, Manuel y Hall, Peter (1994): “*Las tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*”, Alianza editorial, Madrid.
- Conde, F. y Garrido, L. (2001): “*Notas sobre el trabajo y la cohesión social*”. Documento de Trabajo Labour-asociados, Madrid.
- Cotarelo, R. (1992) “*Política social y racionalidad del mercado*”, en Alvarez – Uría, F. (comp..) “*Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*”. Endimión, Madrid
- Delors, J. (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, Éd. UNESCO, Paris
- Drucker, (1993): “*La sociedad poscapitalista*”, Sudamericana, Buenos Aires.
- Echeverría, J.,(1999): “*Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*”, Ediciones Destino, Barcelona.
- Gorz, (1998): “*Misérias del presente y riqueza de lo posible*”, Paidós, Buenos Aires
- Guttnam, A. (2001): “*La educación democrática*”. Paidós, Barcelona.
- Hopenhayn, Martín (2001): “*Viejas y nuevas formas de ciudadanía*”, *Revista de la CEPAL*, N° 73.
- Hopenhayn, Martín (2002): “*El reto de las identidades y la multiculturalidad*” en *Revista Pensar Iberoamérica* N° 0 Madrid.
- Jollonch, A (2002): “*Educació: infancia en risc*”, Barcelona CETC – Pòrtic

- Lenkow, L; Tejero, E; Torrabadella, L, (2000) : “*Costos biogràfics en la lluita pel benestar*”. Mediterrània, Barcelona
- López, Hernández, G (1999): “*Condición marginal y conflicto social*”. Talasa, Madrid.
- Marchesi, A; Martín, E. (1998): “*Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*”. Alianza, Madrid.
- Martín Barbero, Jesús (2000): “*Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*”, en Diálogos de la Comunicación, México.
- Martínez, M. (1998): “*El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*”. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Martínez, M.; Bujons, C. (coords) (2001): “*Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*”. Ariel , Barcelona.
- Martínez, M.; Tey, A. (coords) (2003): “*La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*”. Desclée de Brouwer, Bilbao
- Micklewright, J. (2002): “*Social exclusion and children: a european view for a US debate*”, Innocenti Working Papers N° 90. Centre de recherche Innocenti, UNICEF, Florence.
- Paugam, S. (1997): “*La disqualification sociale*”. PUF, Paris.
- Paugam, S. (Ed.) (1996): “*L’exclusion, l’état des savoirs*”. La Découverte- Textes à l’appui, Paris.
- Piñón, Francisco (2004): “*Pensar Iberoamérica. Iberoamérica y su inserción en los procesos globales*”, en Seminario sobre Identidad en Iberoamérica: Raíces, Valores y Cultura, Buenos Aires.
- PNUD (2004) “*La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*”, (AAVV), Programme des Nations Unies pour le développement, New York
- Puig, J. M^a. (2003): “*Prácticas morales*”. Paidós, Barcelona
- Puig, J. M^a. (1996): “*La construcción de la personalidad moral*”. Paidós, Barcelona
- Rychen, Dominique S. y Tiana, Alejandro (2004): “*Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*”. UNESCO – International Bureau of Education, Paris.
- Touraine, Alain, (1997): “*Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*”. Ed. Fayard, Paris
- Trilla, J. (1992): “*El profesor y los valores controvertidos*”. Paidós, Barcelona