

Guide Mondial

d'éthique, de principes, de politiques et de
pratiques en Éducation Équilibrée et Inclusive

Série

Volume I

Cadre conceptuel et technique

Préface par Edgar Morin

Une initiative de



Education
Relief
Foundation

En collaboration avec



Globethics.net



Guide mondial d'éthique, de principes, de politiques et de pratiques en Éducation Équilibrée et Inclusive (Séries du Guide Mondial)

Droits d'auteur et usages du produit final

Ce travail est une initiative de
The Education Relief Foundation

© The Education Relief Foundation (ERF), 2018

Design: strudelmedia design

ISBN 978-2-9701250-4-4

Cette publication bénéficie
d'une licence internationale
Creative Commons Attribution-
NonCommercial-ShareAlike 4.0
(CC BY-NC-SA 4.0)



The Education Relief Foundation (ERF)

1 Route des Morillons

1218 Genève, Suisse

tél: +41 (0) 22 920 08 59

email: erf@educationrelief.org

site: educationrelief.org

Équipe éditoriale

Manssour Bin Mussallam

Éditeur en chef

Florine Jobin

Éditeur adjoint

Collaborateurs

Manssour Bin Mussallam

Président, The Education Relief Foundation

Florine Jobin

Cheffe de Coordination du Contenu de Programme, The Education Relief Foundation

Prof. Abdeljalil Akkari

Professeur ordinaire en dimensions internationales de l'éducation, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation, Université de Genève, et co-responsable de l'ERDIE (Équipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Éducation) à l'UNIGE, Suisse

Dr Carlos J. Delgado Díaz

Professeur titulaire de Philosophie, Université de La Havane

Dr Joel Gómez

Président et Directeur général, Centre de linguistique appliquée, Washington, États-Unis

Prof. Norbert Hounkonnou

Président, Académie Nationale des Sciences, Arts et Lettres du Bénin (ANSALB) et membre du Conseil de l'ICMPA-UNESCO

Dr Ali Moussa Iye

Chef de la section Histoire et mémoire pour le dialogue, Secteur des sciences sociales et humaines, UNESCO Paris

Dre Victoria Kanobe Kisaakye

Coordinatrice des Programmes, Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Est, Bureau de projet à Kampala

Dr Juan Manuel Martínez García

Coordinateur sectoriel d'opération stratégique, Sous-Secrétariat de l'enseignement primaire, Secrétariat de l'enseignement public, États-Unis mexicains

Dr Michalis Moutselos

Boursier postdoctoral auprès du Département de diversité socioculturelle de l'Institut Max Planck pour l'étude de la diversité religieuse et ethnique

Dr Daya Reddy

Président, Conseil international pour la science (ISC), France
Professeur, Université du Cap, Afrique du Sud

Dr Malva Villalón

Professeure, Faculté d'éducation, Université pontificale catholique du Chili

URSULA

Dr François Vallaëys

Président, Union de responsabilité sociale universitaire latino-américaine (URSULA)
Professeur, École de commerce du Pacifique, Université du Pacifique (Pérou)

SEAMEO INNOTECH

Dr Sharon Joy Berlin-Chao

Gérante, Bureau de gestion de l'apprentissage

Philipp Purnell

Gérant, Recherche et innovation éducatives

Yolanda Delas Alas

Spécialiste senior, Unité d'innovations éducatives, Bureau de recherche et innovation éducatives

Edith Pimentel

Spécialiste senior, Unité de développement de l'apprentissage et la formation, Bureau de gestion de l'apprentissage

Michelle Sarabillo

Associée senior, Unité de développement de l'apprentissage et la formation, Bureau de gestion de l'apprentissage

GLOBETHICS.NET

Prof. Dr Obiora Ike

Directeur exécutif, Globethics.net

*Caminante,
son tus huellas el camino y nada más;
Caminante, no hay camino, se hace
camino al andar.*

– Antonio Machado

*Voyageur,
le chemin sont les traces de tes pas,
et rien de plus ;
Voyageur, il n'y a pas de chemin,
le chemin se trace en marchant.*

– Antonio Machado

*La pédagogie des opprimés, animée d'une générosité
authentique humaniste (et non humanitaire), se présente
comme la pédagogie de l'humanité.*

– Paulo Freire

Sommaire

Abréviations et glossaire.	vi
Note de l'éditeur.	vii
Préfacex
Chapitre I : L'Éducation Équilibrée et Inclusive et la diversité.	1
Chapitre II : Les quatre piliers de l'Éducation Équilibrée et Inclusive	17
Intraculturalisme	19
Transdisciplinarité	36
Dialecticisme.	57
Contextualité.	72
Chapitre III : L'éthique et l'Éducation Équilibrée et Inclusive	97
Postface.	119
Annexe	136

Abréviations

EI	Éducation Équilibrée et Inclusive
CEWG	Groupe de travail d'experts consultatif
ERF	Education Relief Foundation
Guide Mondial	Guide mondial d'éthique, de principes, de politiques et de pratiques en Éducation Équilibrée et Inclusive
ODD	Objectif de développement durable

Glossaire

Éducation Équilibrée et Inclusiv	Éducation basée sur les quatre piliers de l'intraculturalisme, la transdisciplinarité, le dialecticisme et la contextualité
• Intra culturalisme	Approche basée sur une introspection culturelle profonde dans le but d'atteindre une compréhension plus complète de l'inter-endettement et l'interdépendance des cultures
• Transdisciplinarité	Approche intégrant de multiples perspectives basée sur l'interconnexion des domaines de savoir académique et non-académique dans le but d'avoir une compréhension complexe et holistique du monde
• Dialectisme	Approche interactionnelle et synergique basée sur un dialogue qui propose des problèmes et un échange critique, dans l'intérêt de la pensée libre et critique à travers la participation proactive des étudiants
• Contextualité	Approche axée sur le contexte, basée sur l'intégration et l'adaptation aux réalités, les valeurs et cadres interprétatifs des étudiants dans le but de développer leur sens de co-propriété et co-création
Introspection culturelle	Étude approfondie de sa propre culture ; pratique d'analyse de sa propre appartenance culturelle
Domaine de compétence	Informations recueillies en lien avec un domaine spécifique de savoir, que ce soit académique ou non.
Estudiantes como protagonistas	Processus qui permet aux étudiants de devenir des agents proactifs (protagonistes) de leur éducation

Note de l'éditeur

En 2017, l'Education Relief Foundation (ERF), avec la participation de ses partenaires locaux, a organisé une série de réunions consultatives avec des parties prenantes régionales de haut niveau, englobant l'Asie du Sud-Est, l'Afrique, l'Amérique latine et les Caraïbes, ainsi que l'Europe et l'Amérique du Nord. Ces réunions avaient trois objectifs : 1) présenter le concept d'Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) tels que conçu, défini et développé par l'ERF ainsi que ses quatre piliers (i. intraculturalisme ; ii. transdisciplinarité ; iii. dialecticisme ; iv. contextualité) ; 2) encourager le dialogue et l'échange sur l'importance de l'EEI dans différents contextes régionaux, nationaux et locaux ; 3) comparer les recommandations autour de l'EEI fournies par les parties prenantes régionales.

Le 8 décembre 2017, l'ERF a convoqué le premier congrès international sur l'Éducation Équilibrée et Inclusive (ForumBIE 2030) au Siège des Nations Unies à Genève. Constitué de parties prenantes aussi diverses que le Bureau international d'éducation (BIE-UNESCO), l'Union de responsabilité sociale universitaire latino-américaine (URSULA) et le Centre national de développement des programmes d'Ouganda (NCDC - Ministère de l'éducation et des sports), entre autres, les délégués du Forum ont décidé de :

Soutenir solennellement l'initiative lancée par l'Education Relief Foundation (ERF) en matière d'Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) comme suit :

1. Nous reconnaissons les progrès réalisés lors des réunions avec les parties prenantes régionales organisées au cours de l'année 2017 par l'Education Relief Foundation (ERF) et ses partenaires, à savoir, l'Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique (SEAMEO), l'Académie des sciences du Nigéria (NAS), le Centre de linguistique appliquée (CAL), Globethics.net Foundation (GE.net) et l'École de diplomatie de Genève, comme des contributions globales à nos efforts pour faire avancer le programme de l'ODD4 en Asie du Sud-Est, en Amérique latine, en Afrique et dans le Nord global ;
2. Nous prenons note des recommandations reçues lors des réunions avec les parties prenantes susmentionnées concernant le développement des jeunes à travers l'Éducation Équilibrée et Inclusive par le biais de la formation adéquate des enseignants avec des pédagogies d'Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) afin de générer des milieux scolaires réceptifs aux cultures ; et

3. Nous manifestons notre appui au besoin de développer un guide mondial d'éthique, des principes, des politiques et des pratiques pour la remise et la réception de la méthodologie d'Éducation Équilibrée et Inclusive de l'ERF, basée sur les quatre piliers de l'ERF de l'Éducation Équilibrée et Inclusive, qui soutient les principes d'*intraculturalisme*, *transdisciplinarité*, *dialecticisme* et *contextualité*.

Cette publication est le résultat de la collaboration de l'ERF avec son Groupe de travail d'experts consultatif (CEWG) et d'autres experts internationaux dans le but de respecter l'engagement pris de préparer un Guide Mondial pour l'Éducation Équilibrée et Inclusive dans un délai d'un an à partir du premier ForumBIE 2030.

Il a été déterminé qu'il était nécessaire que le *Guide mondial d'éthique, de principes, de politiques et de pratiques en Éducation Équilibrée et Inclusive* soit une série de publications (Séries du Guide Mondial) permettant de refléter de façon fiable l'essence de l'Éducation Équilibrée et Inclusive, en plus d'offrir un cadre intégral et efficace pour l'opérationnalisation aux parties prenantes de tous les secteurs, régions et contextes. Ce volume est la première publication des Séries du Guide Mondial. Par conséquent, il doit être traité comme un cadre non exhaustif de concepts et techniques vastes, qui sera utilisé afin de créer et développer une série de projets pilotes. Les projets pilotes seront menés avec les parties prenantes internationales, régionales et nationales pertinentes dans le but de : a) mettre à jour le cadre de ce volume dans une deuxième édition ; b) publier, dans des volumes ultérieurs, des versions contextualisées et élargies du cadre de travail ; et c) articuler des mécanismes pour la mise en œuvre et le déploiement.

Ce volume est structuré comme suit :

Le **Chapitre I** inclut des réflexions sur les lacunes et les besoins de nos systèmes éducatifs actuels et comment les piliers de l'EEl fournissent le cadre nécessaire pour revenir sur l'éducation et la réformer afin qu'elle soit vraiment inclusive ;

Le **Chapitre II** est divisé en quatre parties, une partie pour chaque pilier. Chaque partie comporte un(e)

Définition : un énoncé qui synthétise l'essence du pilier ;

Article : une réflexion conceptuelle du pilier en question, chacune élaborée par différents auteurs ; (dans le cas de la contextualité, deux articles ont été commandés, l'un du point de vue des pays du Sud global, l'autre du point de vue des pays du Nord global) ;

Description générale : un texte concis qui explique le pilier en question ;

Principe directeur : un précepte qui permet d'orienter le pilier dans sa mise en œuvre ;

Cadre technique : un cadre de travail logique structuré comme suit :

But global ;

Résultats ;

Produits : classés comme *Programme d'études* ou *Pédagogie* ;

Outil d'auto-évaluation en deux parties :

Obtention de Produits pour identifier l'accomplissement des produits de tout résultat donné ;

Le Niveau d'alignement des résultats qui, en fonction du mélange de produits obtenus, produira un des quatre niveaux d'alignement : *Minimal, Partiel, Élevé* ou *Plein*.

Le Chapitre III explore l'aspect éthique de l'EEL et son potentiel en tant que moyen de transformation de notre conception de l'éthique face à un monde de plus en plus complexe, de la crise sociale à environnementale.

La Postface explore le concept d'Éducation Équilibrée et Inclusive en termes de sa relation avec l'enseignement supérieur et présente un exemple de gouvernance de l'Éducation Équilibrée et Inclusive à travers la responsabilité sociale universitaire.

Un cadre logique supplémentaire est aussi inclus sous forme d'*Annexe I*. Le Cadre technique pour chaque pilier constitue un cadre de travail large défini jusqu'aux produits. En revanche, l'Annexe 1 est le modèle du cadre logique qui sera utilisé pour l'articulation des activités et des indicateurs contextuels durant le développement de projets pilotes. Si le cadre logique de l'Annexe I est significatif pour la planification, la mise en œuvre, la surveillance et l'évaluation des activités liées à un projet pilote donné, les cadres techniques inclus dans ce volume permettront d'évaluer le niveau d'alignement de ces activités par rapport aux résultats de chaque pilier.

Le lecteur pourra, en fonction de ses besoins, aborder ce volume de manières différentes. Afin de développer un projet pilote, il suffirait de lire le Chapitre II, se concentrant sur la *Définition*, la *Description générale*, le *Principe directeur* et le *Cadre technique*, ainsi que sur l'*Annexe I*. Pour ceux qui font preuve de curiosité intellectuelle, nous recommanderions de se concentrer sur les articles des Chapitres I, II et III. Toutefois, nous avons structuré ce volume de façon cyclique et intégrée, car nous pensons que c'est de cette façon séquentielle que le lecteur obtiendra une compréhension plus complète de l'Éducation Équilibrée et Inclusive. ■

Préface

L'enseignement doit concilier quatre missions fondamentales: anthropologique, civique, nationale, humaniste. Anthropologique, car non seulement la culture scolaire doit parachever l'humanisation de l'enfant, mais elle doit aussi aider chacun à développer le meilleur de lui-même, l'être humain étant capable du meilleur comme du pire, de s'abaisser ou de s'élever — par là même l'enseignement prend un caractère éthique. Civique, car il s'agit de former des citoyens capables à la fois d'autonomie individuelle et d'intégration dans leur société. Nationale, car l'école doit contribuer à améliorer la qualité de vie et de pensée de la Nation: au fond, l'école doit permettre à chacun de vouloir réaliser ses aspirations, mais toujours au sein d'une communauté — c'est pourquoi je dirais qu'elle remplit pleinement son rôle lorsqu'elle parvient à enseigner conjointement l'idée de responsabilité personnelle et de solidarité à l'égard d'autrui. Enfin la mission humaniste: l'humanisme n'est pas seulement la reconnaissance de la pleine humanité de toute personne, quelle que soit son origine, son sexe, sa croyance; c'est en notre siècle la conscience de la communauté de destin de toute l'humanité, de l'interdépendance de toutes ethnies et nations, la participation de chacun à la grande aventure de l'espèce humaine à l'ère planétaire, et, ici nous retrouvons l'éthique présente dans la mission anthropologique de l'enseignement, de participer à la lutte ininterrompue entre les forces d'association, d'union, d'amour et les forces de rupture, désunion, désintégration et mort.

Ici, il n'y a pas à choisir entre un savoir humaniste et un savoir-faire utilitariste, il faut concilier l'un et l'autre. J'ajoute que l'enseignement ne doit pas seulement s'adapter aux besoins professionnels ou techniques d'une société ; il doit également adapter les besoins d'une société à ceux de la culture. S'inscrire dans son époque est nécessaire (ne serait-ce que pour la contester), mais cela doit toujours être contrebalancé par l'accès à une culture multiséculaire et multimillénaire, qui passe par les humanités, la littérature, l'histoire, les langues et connaissances anciennes.

Il est non moins évident que l'enseignement détermine l'usage aisé et pertinent de sa propre langue, y compris lorsque celle-ci est minoritaire. Mais il doit aussi comporter la sauvegarde des valeurs de sa propre culture, notamment les valeurs de solidarité et communauté, tout en effectuant l'ouverture sur les autres cultures et sur le monde.

Cette ouverture universaliste, qui ne peut exister durablement que par des racines profondes, exprime inévitablement la nécessité d'introduire dans les programmes des thèmes aidant l'étudiant à affronter les grands problèmes personnels et civiques de son existence. Il s'agit donc d'une institution scolaire non seulement ancrée dans la communauté, et

ournée vers le monde, mais aussi d'une éducation ouverte à la vie, qui prépare à la vie au-delà des savoir-faire techniques requis par le marché du travail. Il faut alors repenser l'enseignement afin qu'il réponde mieux qu'il ne le fait à l'exigence formulée par Jean Jacques Rousseau : "enseigner à vivre".

Par conséquent, il est important d'inscrire dans les programmes un aspect ubiquiste de la vie : l'affrontement à l'incertitude, à l'erreur et à l'illusion. L'erreur et l'illusion tiennent au fait que toute connaissance est une traduction et reconstruction cérébrale-mentale à partir de données sensorielles, d'où le risque inhérent d'erreur propre au processus de connaissance. De plus, tel qu'indiqué par Shannon dans sa théorie de la communication, la transmission d'une information d'un émetteur à un récepteur risque toujours d'être perturbée ou brouillée par le " bruit ".

Puisque toute erreur et toute illusion peuvent avoir des conséquences nocives voire fatales, bien que parfois elles puissent être fécondes – comme dit le poète Voznessenski " tu cherches/l'Inde/Tu trouves/L'Amérique " –, il faut un enseignement spécifique sur les risques d'erreur inclus dans tout processus de connaissance. Mais il s'agit également, si ce n'est principalement, de montrer que l'erreur vient de la réduction d'une réalité complexe à un seul élément ou bien d'un manichéisme qui efface les complexités. L'affrontement à l'incertitude, à l'erreur et à l'illusion c'est donc non seulement le problème de chaque individu dont le futur est incertain à chaque étape de sa vie, mais c'est aussi celui de l'humanité, emportée dans les cours impétueux et incertains de la mondialisation.

Je propose également d'introduire dans l'enseignement la compréhension d'autrui qui, en dépit de la multiplication des voies de communications, est en régression. Elle répond à un besoin vital, non seulement de culture à culture, de peuple à peuple, mais aussi au sein de chaque famille, chaque profession, chaque lieu de travail : savoir qu'autrui est à la fois semblable à soi tout en étant différent de soi. C'est la meilleure éducation possible pour la paix – la paix entre nations, tout comme la paix intérieure de l'esprit et de l'âme.

L'urgence fondamentale, en réalité, est de retrouver le sens des grands problèmes. Or, tous les grands thèmes sont polydisciplinaires, si bien qu'ils sont écartés des programmes ! Prenons la question " qu'est-ce qu'être humain ? " La réponse n'est enseignée nulle part, alors qu'elle touche au plus profond de notre identité. Elle se trouve éclatée, en biologie, en psychologie, en sociologie, en littérature, histoire, et j'en passe. En compartimentant les connaissances à travers des disciplines, on forme des compétences spécialisées, mais on atrophie la capacité à relier ces connaissances et donc à considérer les problèmes dans leur complexité et globalité. Or, il faut prendre pleinement conscience de la complexité humaine qui est trinitaire : individuelle – sociale – biologique.

Par conséquent, je propose aussi d'introduire les perspectives futures de l'humanité, dont les processus techniques-scientifiques ont déjà commencé (prolongation de la vie, intelligence artificielle, algorithmisation de la société), mais où ces mêmes processus produisent des conséquences catastrophiques : la dégradation de la biosphère; les agricultures industrialisées qui détruisent les sols et dénaturent les aliments; les monocultures détruisant les autonomies alimentaires des nations, surtout latino-américaines et africaines; les déforestations massives; et tout cela ayant nécessairement des conséquences économiques et politiques.

Pour cela, il nous faut pouvoir dénoncer l'aveuglement d'un enseignement disciplinairement compartimenté. Être transdisciplinaire, ce n'est pas être antidisciplinaire. **L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité supposent la discipline.** La transdisciplinarité c'est faire communiquer les différentes disciplines, c'est aussi faire communiquer les disciplines avec les domaines de connaissances non-disciplinaires, en bref c'est nourrir son esprit et complexifier sa pensée. En compartimentant les connaissances à travers des disciplines, on forme des compétences spécialisées, mais on atrophie la capacité à relier ces connaissances et donc à considérer les problèmes dans leur globalité. Les disciplines sont d'autant plus fécondes lorsqu'elles s'ouvrent. Cela dit, il y a des sujets qui sont transdisciplinaires, d'autres qui ne le sont pas. Mais tous les grands sujets comme " qu'est-ce que l'homme dans le monde? " nécessitent une nouvelle formation transdisciplinaire. C'est pourquoi la réponse n'est enseignée nulle part dans l'enseignement disciplinairement compartimenté, alors qu'elle touche au plus profond de notre identité et de notre existence. À nouveau, elle se trouve éclatée et fragmentée en de multiples disciplines qui ne communiquent pas entre elles. Pour instance, des sciences comme l'écologie et l'astrophysique, devenue cosmologie, sont en fait transdisciplinaires et devraient avoir une place importante dans l'enseignement.

La pédagogie doit être repensée afin de trouver le bon équilibre entre autorité et liberté, face à des générations souvent plus rétives qu'autrefois à la structure. Comment former, aider, civiliser, sans domestiquer ? L'autorité reste nécessaire, mais elle doit pouvoir s'imposer d'elle-même, par le prestige, la qualité et la présence humaine. Il faut de la liberté, mais elle ne doit pas non plus faire exploser tous les cadres. Certains élèves ont besoin de structure pour se former, d'autres la vivent comme une contrainte épouvantable. Il n'est donc pas question d'abolir la structure, ni de lui permettre d'être source d'asphyxies. D'où l'importance de repenser la pédagogie pour qu'elle se base sur une relation de dialogue, d'échange, de compréhension mutuelle et respect réciproque entre enseignants et enseignés. C'est ainsi que l'enseignant peut devenir non plus le fournisseur des connaissances, que les élèves peuvent trouver instantanément par les technologies de l'information et de la communication, mais le contrôleur, le vérificateur, le synthétiseur des connaissances – peut-être même le chef d'orchestre.

En repensant l'éducation, il est aussi suprêmement important que soit ici traitée la nécessité de repenser l'éducation inclusive. Cela va sans dire que celle-ci doit impérativement pouvoir affronter et surmonter tous les problèmes d'exclusion que nous connaissons, tels que la pauvreté, les conflits et les handicaps. Mais elle doit aujourd'hui aussi pouvoir circonvier à tous les problèmes plus subtils, mais tout aussi profondément nuisibles: la marginalisation, l'aliénation, les ethnocides, parmi tant d'autres. Pour cela, ce n'est plus uniquement l'accès à une éducation, mais bel et bien une refonte complète des systèmes d'éducation qui est nécessaire.

Mais enseigner à vivre, ce n'est pas donner des recettes. Les humanités ont un rôle à jouer. La littérature, c'est un accès extrêmement concret à la connaissance de l'être humain. La philosophie, c'est l'apprentissage de la réflexivité, c'est un outillage pour réfléchir au second degré à tout ce que l'on fait dans la vie. Le cinéma, le théâtre, la poésie, l'art et la musique, ce sont aussi de la passion et de l'émotion à travers lesquelles passent de la connaissance. Or nous savons que les idées ne se transmettent qu'avec de la passion. S'il n'y a pas de passion, l'esprit s'assèche, nous sommes condamnés à des savoirs desséchés. L'une des grandes découvertes des sciences du cerveau, que l'on retrouve chez Jean-Didier Vincent et Antonio Damasio, est qu'il n'y a pas de siège de la raison pure. Dès qu'un centre rationnel est excité, un centre émotionnel l'est aussi. Autrement dit, nous avons besoin en permanence d'une dialectique raison-passion. Il faut le rappeler avec force, car l'enseignement des humanités a tendance à être refoulé par une culture scientifique et technico-scientifique, alors que ces deux cultures devraient communiquer en permanence. La raison glacée, est inhumaine ; la passion sans raison, c'est le délire. Nous devons enseigner que vivre est une dialectique ininterrompue et variable selon les circonstances entre raison et passion. Et cela est vrai aussi pour l'enseignant. Comme disait Platon, pour enseigner il faut de l'Éros. L'amour de la connaissance et l'amour des élèves doivent être liés.

L'enseignement doit profondément se réformer depuis le primaire mais surtout au niveau secondaire et au niveau universitaire. Il doit se tourner vers le passé et vers le futur. Vers le passé : chaque culture a besoin de sauvegarder des savoirs traditionnels féconds et des pratiques communautaires qui tendent à dépérir. Vers le futur : il s'agit d'innover de façon créatrice dans la transdisciplinarité qui seule peut traiter les grands problèmes comme celui du développement, de la mondialisation, de la symbiose entre l'apport occidental et l'apport des autres civilisations d'un art de vivre.

L'éducation devrait ainsi comporter:

L'enseignement de la relation inséparable Unité-Diversité humaine : l'Unité humaine est le trésor de la diversité humaine, la Diversité humaine est le trésor de l'unité humaine;

La conscience de l'ère planétaire;

La conscience de la communauté de destin créée par la mondialisation ;

Le développement de l'idée de Terre Patrie;¹

La prospective : transhumanisme? Catastrophes et régressions?;

La nécessité de relier culture scientifique et culture des humanités;

Le problème du contrôle éthique et politique des pouvoirs produits par les sciences (nucléaires, génétiques, informatiques);²

L'esthétique comme dimension anthropologique ;

La connaissance critique de la culture médiatique (mass culture) et de la culture d'internet ;

La culture de paix à partir de l'enseignement de la compréhension humaine.

L'éducation doit ainsi préparer à affronter les problèmes de la vie personnelle et civique, à la compréhension d'autrui, à la préservation de ses racines, à prendre conscience des risques d'erreur et d'illusion, à composer avec l'incertitude, les aléas, l'inattendu. C'est dans cette logique fondamentale que cette première édition du *Global Guide of Ethics, Principles, Policies, and Practices in Balanced and Inclusive Education* s'inscrit. En proposant les piliers de l'intraculturalisme, la transdisciplinarité, le dialecticisme et la contextualité, ce tome nous fournit non seulement l'opportunité de repenser l'éducation collectivement, mais aussi un cadre et une méthode d'opérationnalisation d'une éducation véritablement équilibrée et donc inclusive de tous. *C'est en ce sens que j'affirme que l'éducation doit "enseigner à vivre".*

Edgar Morin

Septembre 2018, Montpellier, France

1 Cf. mon ouvrage du même nom.

2 Cf. mon ouvrage *Science avec conscience*.

CHAPITRE I

L'Éducation Équilibrée et Inclusive et la diversité

D'un "problème" à résoudre à une opportunité pour repenser l'éducation inclusive

L'Éducation Équilibrée et Inclusive et la diversité ; d'un "problème" à résoudre à une opportunité pour repenser l'éducation inclusive

PROFESSEUR ABDELJALIL AKKARI

Professeur ordinaire en dimensions internationales de l'éducation, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation, Université de Genève, et co-responsable de l'ERDIE (Équipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Éducation) à l'UNIGE, Suisse

Dans la première partie de cette contribution, nous mettons en évidence le contentieux historique entre la forme scolaire et les cultures minoritaires ou minorisées. Aussi bien dans le contexte colonial passé que celui actuel postcolonial, l'école est le plus souvent synonyme de domestication, d'aliénation et de dévalorisation des cultures dominées ou indigènes¹. La production de la personne scolarisée signifie des conflits et des accommodations culturelles locales². Dans la deuxième partie, nous analysons les conditions nécessaires pour repenser et décoloniser la forme scolaire. Nous examinons en particulier le cadre d'action de l'agenda 2030³ afin d'identifier les orientations les plus favorables à une prise en compte sérieuse de la diversité culturelle et les orientations susceptibles de maintenir le statu quo ou même d'aggraver le sort des élèves défavorisés ou appartenant à des minorités culturelles. La prise en compte de la langue maternelle des apprenants et l'hégémonie mondiale des tests standardisés feront l'objet d'une attention particulière. La troisième partie du texte est consacrée à la pertinence de contester l'ethnocentrisme traditionnel des sciences de l'éducation⁴. Nous montrons l'intérêt d'avoir recours dans la cadre de l'Éducation Équilibrée et Inclusive à des concepts novateurs et culturellement appropriés pour penser les conditions de la scolarisation. Le concept de " bien vivre " issu des cultures indigènes d'Amérique Latine permet à l'apprentissage d'être

- 1 F. Fanon, *Les Damnés de la Terre*, 1961, Paris: ed. La Découverte poche, 2002, and P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris: Maspero, 1971.
- 2 L. Weis, *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, SUNY Press, 1996.
- 3 UNESCO, *Incheon Declaration, Education 2030: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, Incheon: UNESCO, 2015.
- 4 P. R. Dasen, & A. Akkari, (Eds.), *Educational Theories and Practices from the Majority World*, London: SAGE Publications, 2008.

en harmonie avec la nécessité de préserver la planète et de trouver une place pour chacun à l'école et dans la société. Le concept d'ikigai originaire de la tradition culturelle japonaise rend un sens possible à l'éducation⁵. Il se traduit par des expressions telles que "la raison d'être" ou "la raison de se réveiller chaque matin". Beaucoup d'élèves peuvent être inclus dans les processus éducatifs si les institutions scolaires et les enseignants ont recours à ces deux concepts.

Une réflexion internationale sur la place de la diversité culturelle à l'école et dans la pédagogie permettra d'ancrer durablement les bases théoriques d'une éducation inclusive dans un monde plus solidaire et plus interdépendant.

1. Education, scolarisation et colonialisme

Dans la continuité des siècles des lumières, l'instauration tout au long du 19^{ème} siècle de la scolarité obligatoire pour tous les enfants a été, nonobstant les profonds défauts de ces modèles d'éducation conçus dans le contexte de la révolution industrielle, un progrès indéniable pour les pays d'Europe et d'Amérique du Nord. D'une part, elle a rendu possible la participation politique active de la majorité de la population. D'autre part, elle a permis des progrès technologiques et scientifiques majeurs amenant un développement socioéconomique avéré des sociétés concernées.

Cependant, les bénéfices de la scolarisation massive n'étaient pas partagés par tous. Même au sein des sociétés européennes ou développées par des colons européens, les minorités ethniques comme les afro-américains et les amérindiens ont connu un processus de scolarisation tardif, sur un mode ségrégué et au prix d'un renoncement forcé à leurs cultures ancestrales. De surcroît, les catégories sociales défavorisées liées au mode de production capitaliste dominant ont produit des sociétés inégalitaires avec des privilégiés et des prolétaires.

Concurremment, au début du 20^{ème} siècle, seuls quelques îlots du globe demeurent en dehors de la domination européenne. La plupart des pays d'Asie et d'Afrique font parties de vastes empires coloniaux européens, dont l'entreprise destructrice a pour objet l'exploitation des ressources naturelles et des hommes. Force est pourtant de constater que

5 R. Ishida, 'Does traditional Japanese culture help people cope with stress using the concept of *ikigai* (reason for being)?', *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(11): 1592–1600, 2014, and M. White, *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*, New York: Simon and Schuster, 1988.

la mission de civilisation et de scolarisation figurait en bonne place dans les justifications avancées par les puissances européennes pour légitimer la colonisation.

Pour les autres peuples du monde, la scolarisation s'est donc inscrite dans le contexte du développement sans précédent de la colonisation et de l'impérialisme européen. Le modèle scolaire proposé aux colonisés et aux indigènes avait ainsi plusieurs caractéristiques intrinsèques à la logique coloniale foncièrement dominatrice. En premier lieu, la qualité de l'éducation offerte ne pouvait en aucun cas être similaire à celle dont jouissait le colonisateur. L'idée dominante était de faire des indigènes des auxiliaires dociles de la colonisation. En second lieu, l'école et son curriculum devait exhiber la supériorité de la civilisation et la culture européenne. Les autres cultures et langues ont été considérées comme un frein à la scolarisation. En troisième lieu, le modèle scolaire colonial devait couper l'apprenant de ses racines culturelles. Ainsi, comme l'a montré magistralement dans son récit autobiographique le sénégalais Hamidou Kane, fréquenter l'école coloniale est un déchirement et une aventure ambiguë pour le jeune héros peul du roman, imprégné de la culture musulmane et de l'école coranique⁶.

Fanon a mis en évidence les effets psychopathologiques du racisme et de l'assimilation culturelle des peuples colonisés et des noirs en particulier dans le processus de domination coloniale⁷. Ce processus détruit individuellement et collectivement les peuples colonisés et se développe quand la culture indigène est remplacée par la culture du colonisateur. L'effort du colonisé pour assimiler la culture du colonisateur a des répercussions psychologiques profondes aboutissant à une aliénation durable. Le sujet colonisé réalise facilement qu'il n'a pas une identité viable : il apprend dès son plus jeune âge que le *colonisé est un sous-homme* et en même temps il se rend vite compte que le *colonisé ne peut pas réellement parvenir au statut du colonisateur*.

Fanon montre que la colonisation et son modèle scolaire détruit à petit feu la culture autochtone :

La mise en place du régime colonial n'entraîne pas pour autant la mort de la culture autochtone. Il ressort au contraire de l'observation historique que le but recherché est davantage une agonie continuelle qu'une disparition totale de la culture préexistante. Cette culture, autrefois vivante et ouverte sur l'avenir, se ferme, figée dans le statut colonial, prise dans le carcan de l'oppression. A la fois présente et momifiée elle atteste contre ses membres. Elle les définit en effet sans appel. La momification culturelle entraîne une momification de la pensée individuelle. L'apathie si universellement signalée des

6 C. H. Kane, *L'aventure ambiguë*, Paris: 10/18, 2003.

7 F. Fanon, 'Racisme et culture', *Présence africaine*, 8/10, 1956, pp. 122–131.

peuples coloniaux n'est que la conséquence logique de cette opération. Le reproche de l'inertie constamment adressé à "l'indigène" est le comble de la mauvaise foi. Comme s'il était possible à un homme d'évoluer autrement que dans le cadre d'une culture qui le reconnaît et qu'il décide d'assumer.⁸

Le pédagogue brésilien Paulo Freire, qui a été notamment influencé par Fanon, estime à juste titre qu'il n'y a pas d'éducation socialement neutre⁹. Les finalités de l'éducation sont soit la reproduction de la société avec ses inégalités et l'adaptation aux changements, soit la transformation radicale de la société selon les principes de justice sociale et d'égalité. Freire critique le modèle scolaire contemporain en le qualifiant de " **bancaire** ". L'éducation bancaire possède plusieurs caractéristiques. L'enseignement est considéré comme un dépôt de savoirs de l'enseignant (éducateur) qui est celui qui sait, éduque, choisit les contenus et évalue les apprenants. L'élève reçoit les savoirs, ne sait pas, est l'objet du processus d'enseignement. C'est une éducation non-critique, verticale et paternaliste. Elle transmet des informations ou des données, et observe des faits. C'est aussi une éducation utilitaire, elle n'explique pas les causes, ne pose pas les problèmes (sociaux), ne problématise pas.

La problématique de " l'opprimé " est le point de départ de l'analyse de Freire. Dans l'esprit de la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave, Freire replace l'enjeu pédagogique dans sa dimension philosophique : *tout acte éducatif véritable doit avoir pour objectif, bien plus que le savoir, la réalisation pleine et complète de l'humain en chacun de nous*. Ni le dominé, ni le dominant ne se réalisent pleinement. L'opprimeur qui, par définition, n'est pas celui qui peut libérer " l'Homme ", ne peut s'émanciper véritablement tant que subsiste la domination. Cette domination qu'il est objectivement incapable de dépasser puisque c'est elle qui lui assure sa survie en tant qu'opprimeur. L'opprimé, parce que nié dans son humanité, est porteur d'un potentiel libérateur. La lutte pour supprimer l'injustice qui nous apparaît comme une nécessité, si elle ne tend qu'à inverser les rapports de force, ne résoudra pas les choses : elle les inversera peut-être, mais ce qui importe c'est de modifier le type de relation que nous entretenons tous (opprimés comme oppresseurs) avec l'autre et avec le monde.

En dépit du formidable recul de la colonisation politique dans le monde tout au long du 20ème siècle, nous vivons toujours au 21ème siècle dans un contexte international de colonisation culturelle divisant, implicitement ou explicitement, le monde entre deux blocs. D'un côté, un premier bloc, minoritaire est formé par le monde dit " civilisé " (développé) dont la population jouit d'un bon niveau de vie et de scolarisation. D'un autre côté, le monde à civiliser et à scolariser (en développement), dont la majorité de la population vit

8 F. Fanon, 'Racisme et culture', *Présence africaine*, 8/10, 1956, p.124

9 P. Freire, *Pédagogie des Opprimés*, 1971.

dans une pauvreté extrême et ayant un accès limité à une éducation de faible qualité et de type bancaire pour reprendre l'expression de Paulo Freire. Dans une posture souvent paternaliste, ce qui indique peut-être que certaines dynamiques du colonialisme existent toujours, le premier bloc tente de soutenir le deuxième par l'aide internationale. Le premier bloc est également de plus en plus préoccupé par la multiculturalité de sa propre population et par les flux croissants internationaux de réfugiés et de migrants. La diversité culturelle est ainsi perçue comme un problème non seulement par l'opinion publique des pays riches mais aussi par une bonne partie des décideurs. Dans les pays du Sud global, la diversité des peuples et des cultures est encore dans une large mesure ignorée ou même combattue avec deux arguments discutables. Le premier avance que la fragilité de l'État-nation et sa jeunesse dans de nombreuses régions du Sud justifie la négation des différences culturelles. Le deuxième argument stipule que la reconnaissance des différences culturelles et leur valorisation à l'école n'est pas une priorité dans la mesure où l'urgence est d'offrir une éducation de qualité à l'ensemble des enfants, des jeunes et des adultes.

Le deuxième bloc que nous avons appelé le monde majoritaire vit une période désenchantement et de désarroi¹⁰. La disparition progressive des figures emblématiques du marxisme et du tiers-mondisme telles que Fidel Castro, Thomas Sankara ou Nelson Mandela couplée avec l'effondrement ou la transformation du monde communiste (Union Soviétique et Chine) produisent un vide intellectuel dans la réflexion sur les modèles alternatifs de développement ou de scolarisation. En outre, les modèles importés des pays développés, qui semblent combler ce vide par défaut, ne reconnaissant ni les diversités respectives des pays du monde majoritaire ni leur différence culturelle globale par rapport aux pays à l'origine de ces modèles. La diversité culturelle est donc abordée à son tour comme un problème, souvent à résoudre en l'ignorant, dans le monde majoritaire. Or, se développer et accéder à la technologie ne peut pas se réaliser sans des liens avec le patrimoine culturel ancestral et un ancrage profond de l'éducation dans cet héritage.

2. Décoloniser la forme scolaire

Il nous semble que trois conditions préalables sont nécessaires pour décoloniser la forme scolaire : (a) valoriser et utiliser la diversité des apprenants, des savoirs et des pédagogies, (b) repenser l'organisation des apprentissages à l'école et à l'extérieur et (c) considérer que

10 P. R. Dasen, & A. Akkari, (Eds.), *Educational Theories and Practices from the Majority World*, London: SAGE Publications, 2008.

l'école a une responsabilité première dans la recherche de la justice et de l'égalité. Nous allons les aborder successivement.

Tout d'abord, la forme scolaire, dont nous avons décrit l'émergence dans un contexte marqué par la colonisation dans la première partie de ce texte, a un contentieux avec la diversité. Les langues, cultures et mode de vie différents ont été considérés comme un frein par rapport à la recherche de standardisation, de conformité et de contrôle par la forme scolaire.

Les progrès techniques et scientifiques qui ont caractérisé la révolution industrielle au XIXe siècle ont aussi influé sur la forme scolaire. Celle-ci privilégie donc les savoirs scientifiques issus de l'accumulation des avancées de la recherche. Les savoirs sont pourtant aussi à considérer dans leur pluralité : les savoirs scientifiques sont eux-mêmes objet de réfutation et de réinterprétation ; l'Homme, quant à lui, fait quotidiennement usage, consciemment ou non, de cadres interprétatifs variés, rationnels et irrationnels – philosophie, idéologie, religion, tradition, émotion ... La prégnance des " théories du complot " et des " fake news " auprès d'une partie de la population pourrait ainsi s'expliquer d'une part à travers l'aspect irrationnel de l'Homme et ses biais de confirmation, et d'autre part, des systèmes d'éducation qui n'ont ni formalisé ni éduqué à l'usage de différents cadres interprétatifs.

Il est urgent, par ailleurs, de considérer les liens et la complémentarité entre savoirs pour trouver des solutions au défi écologique planétaire. Par exemple, le sauvetage des forêts tropicales ne sera possible que si on se rend compte de la nécessité d'un savoir scientifique indispensable à la compréhension de la biodiversité tropicale (images satellite, observation des animaux et des plantes en contexte et en laboratoire, analyse des conséquences des aménagements hydrauliques et de l'exploitation agricole intensive des zones tropicales), un usage des sciences sociales essentielles à l'analyse de nos modes de vie et la remise en question de nos systèmes, et la prise en compte des savoirs des peuples indigènes qui vivent dans ces forêts depuis des millénaires pouvant nous proposer des modes de vie et de consommation alternatifs (exploitation raisonnable des ressources, plantes médicinales, vénération des éléments naturels (terre, rivières, animaux, végétaux).

La complémentarité entre savoirs ne peut se limiter, cependant, au défi écologique planétaire. Il nous faut reconnaître qu'on apprend de plus en plus à l'extérieur de l'institution scolaire¹¹. L'apprentissage informel connaît un formidable développement grâce aux réseaux sociaux et à la centralité d'Internet et de l'intelligence artificielle dans nos

11 L. B. Resnick, 'The 1987 presidential address learning in school and out', *Educational researcher*, 16 (9), 1987, pp. 13–54.

vies quotidiennes actuelles. Il est donc pertinent d'envisager une réorganisation des apprentissages scolaires. Il s'agit pour l'école de se concentrer sur la formation des futures générations pour juger d'une *manière critique* les savoirs dont ils ont nécessairement accès en dehors de l'école. Le découpage immuable du curriculum scolaire en disciplines (mathématiques, langues, sciences, arts, histoire, géographie) n'a plus de sens dans un monde où nous avons besoins de savoirs transdisciplinaires et de compétences en résolution de problèmes. La pédagogie scolaire doit alors être essentiellement centrée sur les projets transdisciplinaires où les élèves apprennent à résoudre des problèmes complexes dans un monde marqué par l'incertitude (Morin, 1988)¹². La capacité des futures générations à affronter les changements, les incertitudes, les instabilités, les interdépendances est la compétence clef et prioritaire de l'école du 21ème siècle.

Par ailleurs, il est crucial de considérer que l'école a une responsabilité première dans la recherche de la justice et de l'égalité. L'œuvre de Paulo Freire peut nous aider à passer d'une école qui " transfère des informations décontextualisées à des élèves passifs " à une école " qui " construit collectivement des savoirs pour comprendre, analyser et agir sur le monde réel ". La " *pédagogie des opprimés* " n'est pas une pédagogie " pour les opprimés " ; ce n'est pas une recette pour partir à la conquête du peuple, l'éduquer selon un programme préétabli en suivant une pédagogie figée. C'est à la fois, dans le même mouvement, une démarche de conscientisation des opprimés et une éducation révolutionnaire et émancipatrice où l'éducateur apprend autant de ses élèves qu'il leur apporte, où le chemin vers la connaissance se fait ensemble dans l'expérience de la rencontre entre deux consciences et le monde. Une éducation où les opprimés deviennent pédagogues pour eux-mêmes autant que pour ceux qui les " enseignent ". Une pédagogie enfin " *qui fait de l'oppression et de ses causes un objet de réflexion des opprimés d'où résultera nécessairement leur engagement dans une lutte pour leur libération, à travers laquelle cette pédagogie s'exercera et se renouvellera* " (Freire, 1971)¹³.

A la conception " bancaire " de la pédagogie où certains savent et transmettent aux autres leurs savoirs comme un " dépôt ", Freire préfère un système dialogique dans lequel " *personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* " ¹⁴ ". Cette méthode existentialiste, partant des conditions de vie concrètes, devait permettre à n'importe qui d'acquérir les savoirs nécessaires pour transformer sa vie.

12. E. Morin, 'Le défi de la complexité', Revue Chimères, 5(6), 1988, pp.1-18.

13. P. Freire, *Pédagogie des Opprimés*, 1971.

14. P. Freire, *Pédagogie des Opprimés*, 1971.

3. Enrichir l'éducation inclusive par des concepts pédagogiques novateurs

Pour que l'éducation inclusive ne reste pas un vœu pieux ou un discours incantatoire, il est urgent de la repenser à partir de la perspective du Sud global. Il faut en quelque sorte *indigéniser* l'éducation et la pédagogie afin de les rendre inclusives. La place de l'Afrique dans ce processus d'indigénisation est centrale.

Les savoirs qui doivent informer et guider les Africains, les décideurs publics comme la société civile, pour leur permettre de trouver des solutions aux problèmes de développement et d'éducation, doivent d'abord être principalement – mais pas exclusivement – des savoirs produits en Afrique, ou par des Africains. L'Afrique doit croire en ses ressources propres, et regarder le monde avec ses propres lunettes et non utiliser celles des autres, sans être sûr qu'elles sont appropriées. L'expertise étrangère éducative et pédagogique doit venir en appoint à l'expertise africaine, et non l'inverse. Ce continent plus que d'autres régions du monde, a besoin de repenser son modèle scolaire, de l'éducation à la petite enfance à l'université. Le modèle hérité de la colonisation et prolongé par les États-Nations indépendants et l'aide internationale s'est avéré stérile et incapable de répondre ni aux besoins des apprenants ni aux exigences du développement socioéconomique. Comme suggéré pertinemment par Brock-Utne "education for all" really means "Western primary schooling for some, and none for others." Son analyse incisive démontre "how this construct robs Africans of their indigenous knowledge and language and thereby perpetuates Western dominion: "A quadrangle building has been erected in a village of round huts."¹⁵

Comme l'a suggéré à juste titre Dei (2000), l'indigénisation est un processus de réappropriation de ressources culturelles propres :

An approach to African development that is anchored in a retrieval, revitalization, and restoration of the indigenous African sense of shared, sustainable, and just social values. I contend that African peoples must re-appropriate their cultural resource knowledge if they are to benefit from the power of collective responsibility for social development. Indigenousness may be defined as knowledge conscientiousness arising locally and in association with the long-term occupancy of a place. Indigenousness refers to the traditional norms, social values, and mental constructs that guide, organize, and regulate African ways of living in and making sense of the world. Indigenous knowledges differ from conventional knowledge in their absence of imperial and colonial imposition. The notion of indigenousness highlights the power

15 B. Brock-Utne, *Whose education for all?: The recolonization of the African mind*, Routledge, 2002.

of dynamics embedded in the production, interrogation, validation, and dissemination of global knowledge about “international development.” It also recognizes the multiple and collective origins and collaborative dimensions of knowledge, and underscores that the interpretation or analysis of social reality is subject to different and sometimes oppositional perspectives.¹⁶

Le terme *ubuntu* est un concept présent dans toutes les langues bantus de l’Afrique de l’Est et du Sud. Il a été remis au goût du jour avec la fin de l’apartheid en Afrique du Sud. Pour Mandela, l’Ubuntu c’est le «Respect, serviabilité, partage, communauté, générosité, confiance désintéressement. Un mot peut avoir tant de significations. C’est tout cela l’esprit d’ubuntu ! ». ¹⁷

Une définition commune du concept d’*ubuntu* est “ la qualité inhérente au fait d’être une personne parmi d’autres personnes ”. Le terme est souvent lié au proverbe “ Umuntu ngumuntu ngabantu ” signifiant approximativement : “ Je suis ce que je suis parce que vous êtes ce que vous êtes ”, ou d’une manière plus littérale : “ Je suis ce que je suis grâce à ce que nous sommes tous ”.

Desmond Tutu définit le concept de la manière suivante :

Quelqu’un d’*ubuntu* est ouvert et disponible pour les autres, dévoué aux autres, ne se sent pas menacé parce que les autres sont capables et bons car il ou elle possède sa propre estime de soi — qui vient de la connaissance qu’il ou elle a d’appartenir à quelque chose de plus grand — et qu’il ou elle est diminué quand les autres sont diminués ou humiliés, quand les autres sont torturés ou opprimés.¹⁸

Le concept d’*ubuntu* suggère la même exigence éthique de tout être humain : je suis un être humain par et pour les autres. Il apporte une valeur ajoutée indéniable à l’éducation inclusive.

Certains défenseurs de l’africanisme soutiennent que l’éducation traditionnelle africaine et les principes de l’*ubuntu* devraient fournir le cadre de l’éducation à la citoyenneté et du

16 G.J.S. Dei, ‘Rethinking the role of indigenous knowledge in the academy’, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 2000, p.72.

17 A. Waberi, ‘Etes-vous “ ubuntu ” un peu, beaucoup, passionnément ?’, *Le Monde Afrique* <https://www.lemonde.fr/afrique/> (2015).

18 A. Waberi, ‘Etes-vous “ ubuntu ”’ (2015).

multiculturalisme¹⁹. Tout en observant que les éloges de l'ubuntu se cachent derrière la défense de la démocratie africaine, Enslin et Horsthemke affirment que la perspective africaniste se heurte à divers problèmes et fait des erreurs substantielles : politiques, morales, épistémiques et éducatives²⁰. Si la démocratie et la citoyenneté démocratique impliquent nécessairement une sensibilité au contexte local, leurs principes fondamentaux sont universels.

Serpell et Adamson-Holley ont souligné le potentiel et la durabilité des innovations éducatives conçues pour tirer parti des valeurs et pratiques culturelles africaines autochtones tout en favorisant un changement social progressif²¹. La pratique traditionnelle africaine d'assigner la responsabilité sociale aux jeunes dès le plus jeune âge est hautement compatible avec les objectifs contemporains de l'éducation en Afrique et ailleurs. Au mieux, elle peut servir de contexte pour l'apprentissage en matière de santé et de nutrition, ainsi que pour promouvoir les valeurs de coopération et de soutien aux autres, contribuant ainsi à la coexistence pacifique dans la société. Dans de nombreuses sociétés africaines, la participation des enfants au travail familial est perçue comme un signe de responsabilité sociale, une dimension importante de l'intelligence..

Les peuples indigènes des Amériques et des autres régions du monde peuvent également nous fournir des concepts porteurs pour l'éducation inclusive. Le concept du *Vivir bien* ayant émergé en Amérique du Sud mérite l'attention des spécialistes de l'éducation. Ce concept apparaît dans le contexte de réappropriation en cours des ressources culturelles et interculturelles des amérindiens malmenés par une colonisation prédatrice de plusieurs siècles²². Un peu partout sur le continent, les Mapuches, les Aymaras, les Quechuas, les Guaranis, les Mayas et bien d'autres peuples redécouvrent et réinventent leurs racines culturelles et interculturelles. Observons que dans les endroits où cette créativité pédagogique est à l'œuvre, un projet politique d'envergure nationale de valorisation de la diversité culturelle indigène existe. C'est le cas en Bolivie et en Équateur où le concept du *Vivir bien* remodèle les formes éducatives contemporaines.

D'une manière générale, ce concept peut être défini comme " vivre en harmonie avec les humains et les non-humains " :

-
- 19 J. Le Roux, 'The concept of "ubuntu": Africa's most important contribution to multicultural education?', *MCT*, 18 (2), 2000, pp. 43–46, and D. M. Swanson, 'Ubuntu: An African contribution to (re) search for/with a humble togetherness', *Journal of Contemporary Issues in Education*, 2 (2), 20017, pp. 53–67.
- 20 P. Enslin & K. Horsthemke, 'Can ubuntu provide a model for citizenship education in African democracies?', *Comparative education*, 40 (4), 2004, pp. 545–558.
- 21 R. Serpell & D. Adamson-Holley, 'African Socialization Values and Nonformal Educational Practices: Child Development, Parental Beliefs, and Educational Innovation in Rural Zambia', *Laboring and Learning*, 2017, pp. 19–43.
- 22 E. Galeano, *Les veines ouvertes de l'Amérique latine: une contre-histoire*, Pocket, 2001.

En Bolivie, nous vivons entre deux matrices, la matrice ancestrale millénaire et la matrice occidentale centenaire, qui est arrivée en 1522 avec l'invasion espagnole et la mort d'Atahualpa. (...) La matrice ancestrale millénaire a comme paradigme de vie le *Suma Qamaña*, vivre bien en harmonie, tandis que la matrice occidentale centenaire a comme paradigme de vie le progrès et le développement.²³

Le *Vivir bien* raconte la vision des vaincus²⁴ (Wachtel, 1967) et propose une nouvelle vision du développement : «Le défi de l'école est de se connecter au nouveau modèle de développement, établi sur la relation avec son environnement et la communauté.»²⁵

Une éducation à l'environnement alimentée par les représentations de la nature des peuples autochtones doit trouver sa place à l'école : la *Pachamama* « (Nous reconnaissons) les racines millénaires et (nous) célébrons la nature, la Pachamama, dont nous faisons partie et qui est vitale pour notre existence.»²⁶

Le *Vivir Bien* est un rempart contre la colonisation culturelle des esprits véhiculée par un curriculum traditionnel marqué par l'anthropocentrisme, qui exclut le rapport à la nature des objectifs éducatifs et qui favorise l'individualisme et la compétitivité²⁷.

Une éducation basée sur le *Vivir bien* est une alternative viable à l'individualisme compétitif : «Personne ne peut gagner si son voisin, son proche ne gagne pas aussi»²⁸ et réaffirme la centralité du vivre ensemble en harmonie :

L'objectif commun est que chaque enfant et adolescent aient l'opportunité d'avoir un bon début de vie, d'apprendre à être heureux dans la société et à l'école, à vivre-ensemble et réussir son apprentissage (...) pour entreprendre et choisir librement.²⁹

23 H. Yampara, 'Cosmovivencia Andina: vivir y convivir en armonía integral – Suma Qamaña', *Revista de Estudios Bolivianos*, vol. 18, 2011.

24 N. Wachtel, 'La vision des vaincus: La conquête espagnole dans le folklore indigène', *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 22, no. 3, Cambridge University Press, 1967 (June), pp. 554–585.

25 M. Luna Tamayo, 'En busca del sentido de la educación ecuatoriana', *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito – Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012; p.56).

26 Constituyente, E. A. *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: República del Ecuador. (2008).

27 F. Huanacuni Mamani, *Buen vivir y vivir bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Coördination andine des organisations autochtones, 2010.

28 A. Minteguiga, 'Nuevos paradigmas: educación y buen vivir', *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito – Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012 ; p.28-29)

29 C. Crespo Burgos, 'Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación' *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Quito. Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012, p. 92

Comparant le cas de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal et de l'éducation au *Vivir bien* en Bolivie, tous deux pensés comme des voies de modernités non occidentales, Lewandowski montre que ces modèles peinent à être pleinement intégrés dans des systèmes éducatifs étatiques pérennes³⁰, comme le montrent les mesures des apprentissages qui restent souvent alignées sur des critères internationaux. Cette étude souligne la fragilité des politiques nationales comme internationales en termes de reconnaissance de la pluralité des modèles d'éducation et de développement.

En examinant de plus près le nouvel agenda international 2030 pour l'éducation, Akkari suggère le caractère ambivalent de cet instrument exhibant dans le même temps une orientation humaniste d'inclusion dans la tradition héritée de l'UNESCO mais aussi une définition étriquée de la qualité de l'éducation basée essentiellement sur les résultats des élèves dans les tests standardisés issus d'enquêtes nationales ou internationales³¹. Or, la quasi-totalité de ces tests ne concerne pas des disciplines scolaires telles que les sciences sociales, les activités physiques et artistiques, la citoyenneté, la créativité. En instaurant l'impératif de " résultats d'apprentissage pour tous " mesurés par des tests standardisés, l'agenda international de l'éducation propose une vision étriquée de l'éducation pensée dans le cadre de la rationalité économique instrumentale.

Dans un autre registre, qui peut être utile pour la mise en place d'une éducation inclusive, examinons le concept d'ikigai originaire de la tradition culturelle japonaise. Le cas de l'éducation et de la modernisation au Japon sont intéressants pour les pays du Sud global en particulier parce que ce pays a réussi à se moderniser sans d'occidentaliser³². Ikigai, est une combinaison de deux mots japonais Iki (la vie) et gai (ce qui vaut la vie), que l'on pourrait traduire par " raison d'être " ou " joie de vivre " ³³. Il est impossible de ne pas faire le parallèle avec le *Vivir bien* des peuples amérindiens.

L'ikigai, " c'est la raison pour laquelle vous vous levez le matin", résume Dan Buettner dans sa conférence TED dédiée au sujet. Cette philosophie repose sur quatre piliers fondamentaux : *ce que vous aimez, ce pour quoi vous êtes doué, ce dont le monde a besoin, ce pour quoi vous êtes payé*. Si l'on tente d'appliquer ces quatre piliers aux millions d'élèves qui sont dans les classes partout dans le monde, nous serons capables d'identifier leurs acquis et

30 S. Lewandowski, S., 'De la enseñanza árabe-islámica al Vivir bien: Los modelos no occidentales de educación frente a las políticas internacionales de lucha contra la pobreza', *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 44 (3), 2015, pp. 343–364.

31 A. Akkari, 'Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXIe siècle', *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (77), 2018, pp. 20–25.

32 P. F. Souyri, *Moderne sans être occidental. Aux origines du Japon aujourd'hui*, Editions Gallimard, 2016.

33 I. Louet, *Je trouve mon ikigai, c'est malin: Découvrir sa raison d'être pour retrouver joie de vivre, bonheur et sérénité grâce à une méthode accessible à tous!*, Paris: Editions Leduc.s, 2018, and Y. Mitsuhashi. Mitsuhashi, *Ikigai: Giving every day meaning and joy*, London: Kyle Books, 2018.

qualités dans chacune de ces catégories. En d'autres mots, on sera en mesure de trouver la place de chacun à l'école et dans la société au-delà de nos différences.

Conclusion

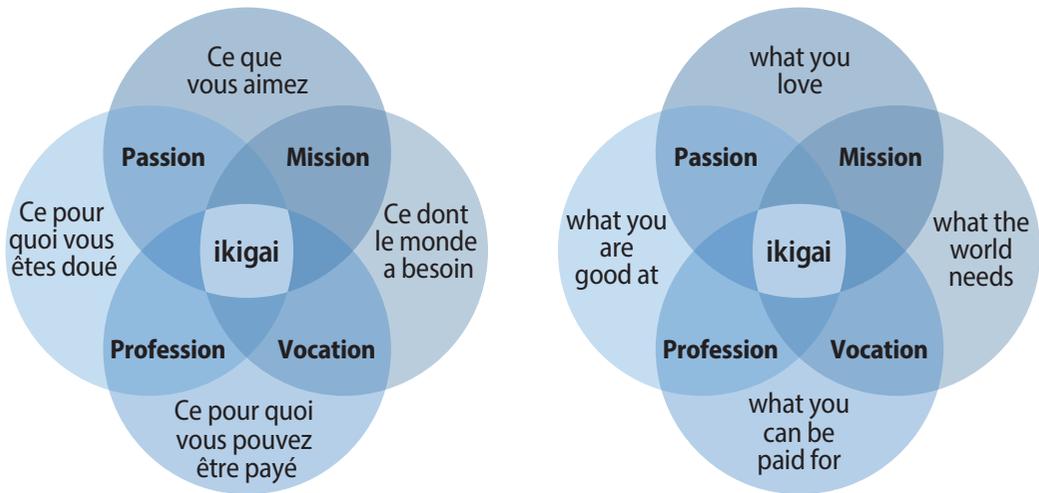


Figure 1 Les dimensions de l'ikigai
Source : Louet (2018), García & Miralles (2017)

Dans ce chapitre, nous avons proposé d'ouvrir la définition de l'éducation inclusive à des concepts et notions peu utilisés dans le discours international sur l'éducation. L'Éducation Équilibrée et Inclusive, telle que conçue et définie par l'Education Relief Foundation (ERF) et dont les quatre piliers ont été évoqués et discutés dans les chapitres suivants, nous fournit un cadre efficace d'opérationnalisation. Les piliers de l'*intraculturalisme* et du *dialecticisme*, qui émergent des apports de Fanon et Freire, peuvent nous aider à décoloniser la forme scolaire et à repenser l'éducation d'une manière critique et plus équitable. Les piliers de la *contextualité* et à nouveau de l'*intraculturalisme* nous permettent de mobiliser les concepts tels que l'Ubuntu, le *Vivir bien* ou l'*ikigai*, permettant à l'éducation de non seulement refléter la contribution de toutes les cultures mais aussi de s'ajuster à la diversité et la pluralité des contextes. Le pilier de la *transdisciplinarité* ainsi que celui, à nouveau du *dialecticisme*, nous fournissent des outils constructifs pour la réorganisation des apprentissages scolaires, en reflétant les travaux d'Edgar Morin sur la pensée complexe qui discernent la pluralité des savoirs, leur complémentarité et les exigences de nos sociétés contemporaines. La richesse théorique et la portée éthique de ces concepts, opérationnalisés, seront déterminants dans l'édification de systèmes d'éducation véritablement inclusifs pour tous. ■

Références

- Akkari, A. 'Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation', *Pourquoi des approches Interculturelles en sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur, 2002, pp. 31-48
- Akkari, A. 'Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXIe siècle', *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (77), (2018), pp. 20-25
- Brock-Utne, B, *Whose education for all?: The recolonization of the African mind*, Routledge, 2002.
- Constituyente, E. A. *Constitución de la República del Ecuador*, Quito: República del Ecuador, 2008.
- Crespo Burgos, C. 'Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación', *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Quito – Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012
- Dei, G.J.S. 'Rethinking the role of indigenous knowledge in the academy', *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 2000. Pp 111-132.
- Dasen, P. R., & Akkari, A. (Eds.). *Educational theories and practices from the majority world*, London: SAGE Publications, 2008.
- Enslin, P., & Horsthemke, K. 'Can ubuntu provide a model for citizenship education in African democracies?', *Comparative education*, 40 (4), 2004, pp. 545-558.
- Fanon, F. 'Racisme et culture', *Présence africaine*, 8/10, 1956, pp. 122-131.
- Fanon, F. *Les Damnés de la Terre*, 1961, Paris : éd. La Découverte poche, 2002.
- Freire, P. *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero, 1971.
- Galeano, E. *Les veines ouvertes de l'Amérique latine : une contre-histoire*. Pocket, 2001.
- García, H., & Miralles, F. *Ikigai: The Japanese Secret to a Long and Happy Life*. Penguin, 2017.
- Huanacuni Mamani, F. *Buen vivir y vivir bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Coordination andine des organisations autochtones, 2010.
- Ishida, R. 'Does Traditional Japanese Culture Help People Cope with Stress Using the Concept of Ikigai (Reason for Being)?', *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(11) : 1592-1600, 2014.
- Kane, C. H. *L'aventure ambiguë*, Paris : 10/18. 2003.
- Le Roux, J. 'The Concept of " Ubuntu": Africa's Most Important Contribution to Multicultural Education?', *MCT*, 18 (2), 2000, pp. 43-46.
- Lewandowski, S. 'De la enseñanza árabe-islámica al Vivir bien Los modelos no occidentales de educación frente a las políticas internacionales de lucha contra la pobreza', *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, (44 (3), 2015, pp. 343-364.
- Louet, I. *Je trouve mon ikigai, c'est malin : Découvrir sa raison d'être pour retrouver joie de vivre, bonheur et sérénité grâce à une méthode accessible à tous !* Paris : Éditions Leduc. s, 2018
- Luna Tamayo, M. 'En busca del sentido de la educación ecuatoriana', *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Quito – Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012
- Mintegiaga, A. 'Nuevos paradigmas: educación y buen vivir', *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Quito – Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012

- Morin, E. 'Le défi de la complexité', *Revue Chimères*, 5(6), 1988, pp.1-18.
- Muñoz, X. M. Z. 'La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina', *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 8 (9), 2011, pp. 85-103.
- Resnick, L. B. 'The 1987 presidential address learning in school and out', *Educational researcher*, 16 (9), 1987, pp. 13-54.
- Serpell, R., & Adamson-Holley, D. 'African Socialization Values and Nonformal Educational Practices: Child Development, Parental Beliefs, and Educational Innovation in Rural Zambia', *Laboring and Learning*, 2017, pp. 19-43.
- Souyri, P. F. *Moderne sans être occidentale. Aux origines du Japon aujourd'hui*, Editions Gallimard, 2016.
- Swanson, D. M. 'Ubuntu: An African contribution to (re) search for/with a humble togetherness', *Journal of contemporary issues in education*, 2 (2), 20017, pp. 53-67.
- UNESCO, *Déclaration d'Incheon, Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, Incheon: UNESCO, 2015.
- Waberi, A. 'Etes-vous " ubuntu " un peu, beaucoup, passionnément ?' *Le Monde Afrique* <https://www.lemonde.fr/afrique/>, 2015.
- Wachtel, N. 'La vision des vaincus : La conquête espagnole dans le folklore indigène', *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Vol. 22, No. 3, Cambridge University Press, 1967 (June), pp. 554-585.
- Weis, L. *Cultural Production of the Educated Person, The: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Suny Press, 1996.
- White, M. *The Japanese educational challenge: A commitment to children*, New York: Simon and Schuster, 1988.
- Yampara, H. 'Cosmovivencia Andina: vivir y convivir en armonía integral – Suma Qamaña', *Revista de Estudios Bolivianos*, vol. 18, 2011.
- Zambrano, G. A. M., & Páucar, R. P. S. 'Visão altermundialista do paradigma do Bom Viver e pensamento ecosociocentrico em um povoado indígena no México', *Revista Hospitalidade. São Paulo*, 11(2), 13, 2014.

CHAPITRE II

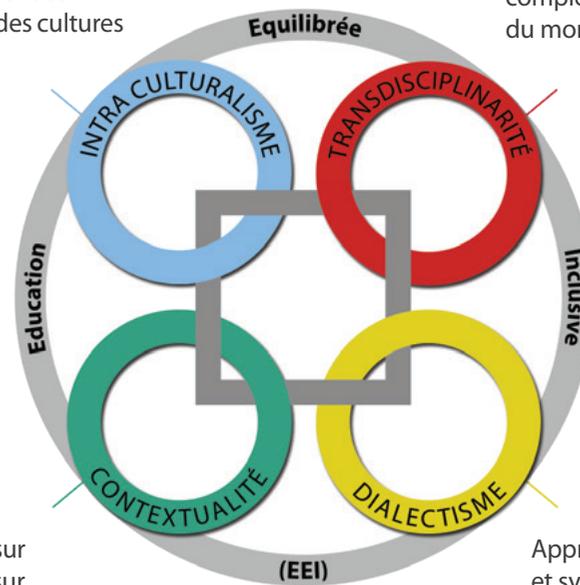
Les Quatre Piliers de l'Éducation Équilibrée et Inclusive

- Intraculturalisme
- Transdisciplinarité
- Dialecticisme
- Contextualité

Les Quatre Piliers de l'Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI)

Approche basée sur une introspection culturelle profonde afin d'obtenir une compréhension plus complète de l'inter-endettement et l'interdépendance des cultures

Approche intégrant de perspectives multiples basée sur l'interconnexion des domaines de savoir académique et non académique dans le but d'obtenir une compréhension complexe et holistique du monde.



Approche centrée sur le contexte, basée sur l'intégration et l'adaptation aux réalités, valeurs et cadres interprétatifs des étudiants pour qu'ils développent leurs sens de co-propriété et co-création

Approche interactionnelle et synergique basée sur un dialogue proposant des problèmes et un échange critique, par souci de la pensée libre et critique à travers la participation proactive des étudiants

© The Education Relief Foundation

Intraculturalisme

Approche basée sur une introspection culturelle profonde afin d'atteindre une compréhension plus complète de l'inter-entêtement et l'interdépendance des cultures

Dynamiques (intra, inter, trans) culturelles et citoyenneté les défis d'une éducation à la pluralité

DR ALI MOUSSA IYE

Depuis les années 1970 une riche réflexion s'est développée sur les conséquences culturelles des interdépendances économiques et des transformations sociales générées par le phénomène de mondialisation. Toute une littérature a vu le jour pour définir les compétences interculturelles qu'il faudrait développer pour s'adapter à ces changements³⁴. Face aux mutations rapides et souvent surprenantes des rapports sociaux et des comportements culturels, beaucoup de concepts, paradigmes, catégorisations et notions qui ont servi d'outils d'analyse se sont avérés inopérants pour appréhender cette évolution. Le concept de culture et ses multiples dérivés (interculturalité, multiculturalité etc.) fut celui qui suscita le plus de débats et de remises en question. Les vieilles définitions de la culture ont montré leur limite pour rendre compte de cette hétérogénéité croissante qui marque désormais les relations sociales et les pratiques culturelles des individus et des groupes. Les conceptions élitistes qui réduisaient la culture aux arts et aux belles lettres ont été abandonnées comme le furent les visions traditionalistes qui figeaient la culture dans les expressions et les traditions populaires. Les distinctions simplistes instaurées entre la nature (univers de l'inné et de la biologie), la culture (domaine de l'acquis et de l'humain) et la religion (règne du divin) furent aussi ébranlées.

En réponse à ces insuffisances, toutes les sciences humaines et sociales se sont mobilisées pour offrir des explications ou des compréhensions plus acceptables de cette entité mouvante qu'est devenue la culture. Les professionnels travaillant dans le domaine culturel et les éducateurs évoluant dans les milieux multiculturels ont également contribué à ces efforts de reconceptualisation. Une première redéfinition consensuelle de la culture a émergé de **la Conférence mondiale sur les politiques culturelles** qui s'est tenue du 26 juillet au 6 août 1982 à Mexico City. Cette conférence qui avait réuni des experts et des

34 E. T. Hall, *La Dimension cachée*, Seui, Paris, 1971.

décideurs des pays membres de l'UNESCO a permis de jeter les bases d'une perspective plus holistique de la culture.

Reconnaissant que les progrès exponentiels des sciences et des technologies et la mobilité accélérée des personnes ont profondément modifié la place de l'homme dans le monde et la nature même de ses relations avec ses semblables et avec son environnement, les participants à la Conférence se sont entendus sur une définition élargie de la culture:

Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. La culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons des valeurs et effectuons des choix. C'est par elle que l'homme s'exprime, prend conscience de lui-même, se reconnaît comme un projet inachevé, remet en question ses propres réalisations, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent³⁵.

La diversité culturelle, un concept libérateur

Cette définition qui a marqué la rupture institutionnelle et internationale avec la vision réductrice de la culture sera enrichie par la suite par les débats initiés par l'UNESCO sur la diversité culturelle qui aboutiront à l'adoption en 2001 de **la Déclaration universelle sur la Diversité culturelle**³⁶.

Face à la multiplication des modes d'identification et à la pluralisation croissante des identités culturelles, la diversité culturelle apparut comme un concept prometteur pour mieux rendre compte de ces complexités. Elle est considérée comme un bien commun de l'humanité aussi indispensable pour le genre humain que la biodiversité dans l'ordre du vivant. Elle permet de mieux saisir le processus évolutif d'échanges, d'innovation et de créativité qui nourrit l'originalité et la pluralité des identités individuelles et collectives dont elle élargit les possibilités de choix et d'expression.

35 UNESCO, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, Auteur, 1982.

36 UNESCO, *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Paris, Auteur, 2001, http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Le concept de diversité culturelle invite à dépasser le vieux constat sur la " diversité des cultures " qui présupposait l'existence des cultures bien distinctes qui se seraient développées séparément et qui présenteraient des différences intrinsèques et souvent irréductibles.

Il introduit l'idée que toute culture est le résultat d'un dialogue entre les éléments de sa propre diversité dont la conciliation fonde sa spécificité et sa vitalité. Chaque culture se développe et s'enrichit en apprenant à apprivoiser et assimiler les contestations et les remises en question internes qu'elle soulève. La vigueur d'une culture ne se mesure non plus par son degré de " pureté " ou d'homogénéité mais par sa capacité à absorber les contre-cultures et les subcultures qu'elle suscite, à s'appropriier les apports des autres cultures et à les influencer en retour. Toute description statique d'une culture ne pourrait donc saisir qu'un moment particulier de son évolution comme une photographie ne peut refléter qu'un instant furtif d'un visage ou d'un paysage, déterminé par le jeu des lumières et surtout par le regard singulier du photographe.

Les potentialités de la culturalité

Toutes ces caractéristiques ont emmené certains analystes à utiliser le concept de " culturalité " qui permet de mieux embrasser le changement de paradigme et les complexités introduits par la diversité culturelle³⁷.

La culturalité offre l'élasticité nécessaire pour explorer la dynamique des représentations culturelles façonnées par les dynamiques sociales et environnementales, et surtout le processus de leur intériorisation par les individus et les groupes. Elle s'intéresse plus particulièrement aux croyances et imaginaires rentrant en jeu dans les relations qui déterminent les caractéristiques culturelles. Selon Martine Abdallah Pretceille " *la culturalité privilégie la fonction instrumentale de la culture au détriment de sa fonction ontologique et met l'accent sur les bricolages, sur les manipulations et les stratégies* ". Cette notion aide à mieux comprendre le processus " d'enculturation " des individus et notamment la manière où ils utilisent leur subjectivité pour constituer leur " patchwork culturel " avec la sélection de références répondant à leurs besoins ou à leurs aspirations du moment. Ces références ne font pas seulement appel à l'imaginaire des origines ou des racines, elles sont également piochées dans les représentations d'autres cultures et dans les nouvelles créations nées des relations dynamiques entre les cultures qui évoluent au fur et à mesure de leur interaction et de leur dialogue.

Dans les milieux urbains où se croisent et se fécondent ces différentes références et pratiques culturelles, l'influence mutuelle devient difficilement évitable, malgré les tentatives

37 M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, PUF, Collection Que sais-je?, Paris, 2004.

de certains de s'enfermer dans des mythes culturels pour protéger la " pureté " de leur culture. Ce qui fait dire à Martine Abdallah Pretceille que " *plus que le métissage des cultures, c'est la culture du métissage qui tend à devenir l'axe de création des processus culturels* ".

C'est par cette subjectivité reconnue à l'individu et facilitée par la généralisation de l'individualisme et par les intersubjectivités qu'il favorise, que se construit cet " homme pluriel " aux multiples identités fluctuantes dont parle Bernard Lahire³⁸. Pour lui, la diversité des socialisations (famille, école, groupe d'âge, prescripteurs célèbres, médias sociaux etc.) et la liberté de choix qu'elle offre permettent aux individus de former des " habitus " aux influences hétéroclites qui brisent le monopole des systèmes traditionnels de détermination culturelle.

Les concepts de diversité culturelle et de culturalité sont les résultats des réflexions menées ces dernières décennies sur d'une part l'interculturalité et d'autre part le dialogue interculturel. La notion d'interculturalité a connu une évolution fort intéressante depuis son utilisation dans les années 1980. De sa signification initiale concentrée sur les interactions entre cultures différentes, et plus particulièrement entre des cultures majoritaires et plutôt dominantes et des cultures de minorités et notamment immigrées, cette notion s'est complexifiée en s'attachant aux interactions diversifiées entre des individus et des groupes emmenés à partager ou confronter leurs représentations, leurs pratiques, leurs croyances et leurs valeurs particulières. Elle permet de s'interroger sur les confrontations autour des normes et de l'éthique dans les sociétés diversifiées et sur les démarches à privilégier en vue de réconcilier respect de la diversité et reconnaissance des principes universels.

L'interculturel est donc plus un mode d'interrogation qu'une théorie, une doctrine ou un champ d'application. Il redonne à la subjectivité un rôle crucial en reconnaissant le sujet comme un acteur de sa culture et non plus comme un simple produit. Le concept s'est enrichi avec la réflexion critique sur le multiculturalisme pratiqué dans certains pays comme le Canada, les Etats unis, la Royaume uni qui a mis en évidence les limites de la juxtaposition et de la tolérance des expressions de cultures différentes dans les mêmes lieux. Abandonnant ses illusions de servir d'interface ou de médiation entre cultures en friction, le concept d'interculturalité a finalement trouvé une niche féconde, à l'intersection entre les logiques d'appartenance et les logiques de relation, entre l'aspiration des origines et l'attrance pour le renouveau culturel. Il invite à investir les interstices d'où les cultures respirent et par lesquelles elles s'ouvrent et s'offrent les unes aux autres à la faveur de leur proximité spatiale et historique et souvent à l'insu des discours édifiants sur leur particularisme.

38 B. Lahire, *L'homme pluriel – Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris, 1998.

L'interculturalité a eu à composer avec une autre notion qui était censée s'intéresser à ce qui se passe à l'intérieur des cultures, à savoir l'intraculturalité. A priori, la distinction entre ces deux notions paraissait évidente : l'interculturalité se charge d'étudier les relations entre individus et groupes de cultures différentes tandis que l'intraculturalité se focalise sur l'analyse des rapports entre personnes de même culture. Pourtant, dès que l'on a dépassé les premières apparences, on s'est rendu compte que ces catégorisations relevaient plus d'une vue de l'esprit que d'une réalité observable et objectivement délimitable.

Selon l' " Education Relief Foundation " (ERF), l'intraculturalisme est défini comme " une approche basée sur l'introspection culturelle pour une compréhension plus intégrale de l'inter-endettement et l'interdépendance des cultures ". En incitant à l'introspection culturelle pour y voir simultanément les échanges constituant la diversité endogène d'une culture, la diversité exogène qu'elle a absorbée et sa propre absorption par d'autres cultures, elle-même devenant un élément de diversité exogène, cette approche introduit une autre dimension du dialogue interculturel qui permet de mieux saisir l'interculturalité et la transculturalité historiques et inhérentes à chaque culture.

Ces reconceptualisations de la culture, de la diversité culturelle et des dynamiques qui les animent ont rendu inopérants les frontières artificielles instaurés entre l'intra et l'interculturel³⁹. Pour cause, aucun individu ou groupe ne pourrait se résumer à sa seule culture et encore moins l'incarner entièrement. Il y a même des pans entiers de sa propre culture qui pourraient échapper à un individu ou lui paraître étranges alors qu'une culture étrangère pourrait contenir des éléments qui lui paraîtraient familiaux. Cet enchevêtrement des questionnements et cette dilution des frontières ont conduit à une certaine confusion entre interculturalité et intraculturalité.

Ces convergences relevées par les analystes ont conduit certains à préférer utiliser la notion de transculturalité qui fournit une méthode d'interprétation plus incisive des réalités pluriculturelles et métissées. L'approche transculturelle invite à se situer au-delà des cultures, à se " décentrer " par rapport à ses propres références culturelles afin de mieux comprendre le processus de formation des identités culturelles plurielles. Le curseur est ici mis sur les traverses qui relient les cultures, sur la transition et la migration des repères et pratiques culturelles pour mieux suivre leur mouvement de transformation et comment il aboutit à des recompositions culturelles originales, différentes des cultures-sources.

C'est au niveau des expressions artistiques que le transculturalisme trouve son plein accomplissement notamment dans la création contemporaine.

39 L. Ma, 'Is there an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication?' *Journal of Intercultural Communication*, no. 6, 2004.

Le concept permet d'explorer ces espaces d'expression dans lesquels les pratiques et références culturelles sont mise en relation ouverte et active, sont affectées, infectées et conditionnée par les autres cultures, dans des échanges aussi bien forcés et organisés que fortuits et accidentels.

Le dialogue interculturel, un impératif du pluralisme culturel

Tous ces questionnements ont nourri les débats sur le dialogue des cultures ou des civilisations. D'abord pourquoi parler du dialogue des cultures puisque l'on sait que ce sont les individus et les groupes qui communiquent ? Ce sont là des notions héritées des conceptions erronées de la culture qui ont été depuis abandonnées. En lançant en 1988, son grand programme sur les " Routes du dialogue " (Routes de la soie, Route du fer, Route de la foi, Route de l'esclave, Route Al Andalousie), l'UNESCO contribua grandement à éclaircir le débat.

Le concept de " Routes " visait à démontrer de manière empirique comment les cultures se développaient et échangeaient des savoirs, des savoir-faire, des croyances et des représentations dans certaines circonstances historiques particulières. Les " Routes " n'offraient pas seulement un historique et une géographie du dialogue interculturel, elles invitaient aussi à une réflexion prospective sur la manière dont ce dialogue continue à transformer nos sociétés modernes.

Les savoirs développés à travers ces Routes ont conduit l'UNESCO à privilégier l'emploi du concept de *dialogue interculturel* plutôt que celui de dialogue des cultures ou des civilisations, même si certains de ses pays membres persistent à utiliser ce dernier.

Le concept de dialogue interculturel met à profit tout le travail de réflexion effectué sur la diversité culturelle, l'interculturalité et la transculturalité. Il introduit une nouvelle épistémologie du terme dialogue qui propose une autre interprétation du préfixe " dia " en le posant comme l'équivalent du préfixe " trans " qui implique l'idée de dépassement et de transformation. Ainsi, le dialogue interculturel est considéré comme un exercice périlleux qui ne permet pas seulement de confronter deux ou plusieurs logiques, mais qui suscite aussi la possibilité d'une nouvelle rationalité née de la transformation des parties en dialogue.

Le dialogue interculturel est le corollaire de la diversité culturelle en ce sens qu'il incite à passer du constat de la diversité et à l'action pour la pratique du pluralisme.

Aussi est-il important de différencier le dialogue interculturel des autres interactions humaines. Il est par exemple différent de la négociation qui fait appel à d'autres enjeux et savoirs. Il ne peut y avoir de dialogue interculturel avec les autres sans un dialogue avec soi-même. La différence entre une conversation et un dialogue, c'est que ce dernier nous invite à nous transcender et implique ce que Todorov appelle une "transvaluation", c'est-à-dire "le retour vers soi d'un regard informé dans le contact avec l'autre"⁴⁰.

Le dialogue interculturel comporte des risques qu'il ne faudrait pas sous-estimer. Arjun Appadurai en a identifié trois : le risque de ne pas être compris et d'aggraver les malentendus culturels, le risque de donner à l'autre l'impression d'avoir saisi l'essence de notre culture et de nous caricaturer et enfin le risque de ne pas trouver le juste équilibre entre la tendance à parler au nom de tout son groupe et la tentation à révéler les doutes, les divergences et les dissensions interne de sa propre culture. C'est pourquoi, pour atténuer ces risques pris, il est crucial de développer les compétences interculturelles et intraculturelles nécessaires pour que le dialogue interculturel libère son potentiel de transformation des mentalités et de transcendance des préjugés et des impensés culturels. Au-delà des fonctions utilitaristes pour répondre aux besoins de nos sociétés pluriculturelles, le dialogue interculturel constitue une finalité en soi dans la mesure où il nous permet de créer et renouveler constamment le lien social indispensable à l'expression de notre humanité commune.

Le retard des discours politiques et des approches éducatives

Malgré les avancées de la réflexion sur tous ces concepts, les discours politiques, les approches éducatives et les contenus des programmes scolaires continuent à propager des conceptions dépassées de la culture et des échanges culturels. Ils peinent à intégrer les relations dynamiques qui déterminent les caractéristiques culturelles et restent obnubilés par la recherche d'homogénéité et de spécificité originelle dans une vision monolithique et ethnocentrée de la culture. Les croyances véhiculées par les discours populistes et les contenus éducatifs chauvinistes conduisent à des interprétations dangereuses de la réalité culturelle.

La "culturalisation" des problèmes sociaux qui consiste à attribuer à la culture une valeur causale dans le déclenchement de ces problèmes figure parmi ces dangers. Depuis les événements tragiques du 11 septembre 2001 et la montée des fondamentalismes de tous bords, l'explication paresseuse des problèmes du monde par "le choc des civilisations"

40 T. Todorov, 'Le croisement des cultures', *Communications*, no. 43, 1996, p. 5–26.

popularisées par Samuel Huntington, a fini par phagocyter le débat politico-médiatique. Plus que d'un " choc ces civilisations " qui, elles, ont toujours dialogué malgré les discours des replis, il s'agit souvent plus d'un " choc des définitions ou des ignorances " qui s'alimentent mutuellement et fabriquent leurs antagonismes, terreau de leurs confrontations.

Ignorant ou reniant les apports des recherches sur la diversité culturelle, l'interculturalité ou la transculturalité, on s'est remis depuis quelques décennies à parler des cultures et des civilisations comme des acteurs internationaux, comme des entités distinctes et autonomes dotées d'une personnalité spécifique. Des nouvelles généralisations grossières justifiant les préjugés les plus éculés apparaissent et sont explicitement formulés par des hommes politiques en quête de popularité rapide. On oblige les individus et les sociétés à renoncer à la pluralité de leurs identités et on les oblige à réduire ces dernières à quelques éléments spécifiques tels que la religion, l'ethnicité, les transformant ainsi en " identités meurtrières "⁴¹.

Nous assistons donc à une dangereuse essentialisation des différences culturelles qui dessine une nouvelle division ethno raciale de l'humanité et une nouvelle vision ethnocentrique de l'universel. La seule culture partagée qui s'est imposée comme horizon pour l'humanité et semble faire l'objet d'un consensus global, c'est celle du consumérisme qui croit célébrer la diversité à travers par des clichés véhiculés par la mode, la musique ou la gastronomie.

Les regroupements et assignations opérés au nom du particularisme culturel constituent un autre danger car ils finissent par enfermer les individus dans des appartenances figées et des identités statiques et exclusives qui sapent tous les efforts pour apprendre à vivre ensemble dans le respect de la diversité culturelle.

L'éducation ou le chantier de la reconstruction

Le chantier des concepts, des perspectives et des pratiques à (re) construire est, par conséquent, immense. L'éducation dans son sens large comprenant l'éducation tout le long de la vie et dans la compréhension de ses quatre fonctions telles que définies dans le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle " L'éducation ; un trésor est caché dedans " publié en 1996 par l'UNESCO, est le terrain privilégié où cette construction des esprits et des attitudes devrait commencer⁴².

41 A. Maalouf, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, 1998.

42 UNESCO, *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle*, Paris, Auteur, 1998, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>

L'éducation c'est aussi le lieu où le débat des idées et des visions du monde, en vue de changer les mentalités des nouvelles générations, sera le plus virulent et le plus difficile. En effet, ce que l'on veut enseigner aux jeunes générations doit faire l'objet du consensus le plus large et le plus accepté. Or, du fait de l'hétérogénéité croissante au sein des sociétés, il est de plus en plus difficile d'obtenir un consensus sur les choix de politiques éducatives, des approches pédagogiques, des curricula, bref sur les contenus qui participent à la construction des identités nationales. Les confrontations éthiques, politiques, idéologiques et religieuses autour de l'éducation, de ses objectifs et de ses méthodes se sont exacerbées ces derniers temps et rendent encore plus indispensables la mise en place de processus de consultations et d'arbitrage plus inclusifs et ouverts.

C'est évidemment ici que l'éducation publique joue un rôle déterminant pour orienter la formation de l'identité nationale et de la perception d'un destin commun indispensable à la construction de la citoyenneté. Or le rôle de l'État, dans la définition et la construction de cette citoyenneté, ne cesse d'être remis en question par l'émergence de formes transnationales et transculturelle de citoyenneté. En créant de nouveaux espaces économiques, sociaux et culturels au-delà des frontières nationales, la mondialisation a facilité l'émergence de nouveaux modes d'identification et d'expressions identitaires. L'État est concurrencé par des nouveaux acteurs disposant de moyens parfois bien plus efficaces pour influencer et orienter les citoyens. Les nouvelles technologies de la communication et les médias sociaux ont acquis un rôle fondamental de catalyseur dans cette transformation, surtout chez les jeunes générations qui sont de plus en plus éduquées, informées et connectées mais aussi de plus en plus vulnérables et déboussolées.

Dans une nouvelle publication intitulée " *Repenser l'éducation ; vers un bien commun mondial ?* " parue en 2015, l'UNESCO y rappelle que

L'éducation joue un rôle crucial en promouvant les savoirs qu'il nous faut développer : tout d'abord, le sentiment d'une communauté de destin avec des environnements locaux et nationaux, sociaux, culturels et politiques, ainsi qu'avec l'humanité dans son ensemble ; deuxièmement, une sensibilisation aux problèmes auxquels doit faire face le développement des communautés, grâce à la compréhension de l'interdépendance des modes d'évolution sur le plan social, économique et environnemental, aux niveaux local et mondial ; et troisièmement, la volonté de s'engager dans l'action civique et sociale, alliée au sens de la responsabilité individuelle à l'égard des communautés, à tous les niveaux : local, national et mondial⁴³.

43 UNESCO, *Rethinking Education: Towards a global common good?*, Paris, Author, 2015, pp. 66–67.

Les auteurs de la publication soulignent que “ *L'éducation doit célébrer la diversité culturelle* ” car :

une plus grande diversité dans le monde de l'éducation peut améliorer la qualité de l'enseignement en faisant découvrir aux enseignants comme aux apprenants une diversité de perspectives et une grande variété de modes de vie. Il convient de mettre l'accent sur la dimension culturelle de l'éducation, dans l'esprit de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle de 2001 et de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de 2005 ⁴⁴.

Une Éducation Équilibrée et Inclusive doit donc préparer à mieux comprendre le caractère mouvant des cultures, la nature dynamique des influences mutuelles et forger les jeunes esprits aux nouvelles manières de s'identifier et construire sa personnalité culturelle.

Cette éducation doit aider à développer les compétences interculturelles indispensables pour être et vivre ensemble dans des environnements de plus en plus pluriculturels.

La réalisation d'une telle approche soulève des défis énormes pour offrir une éducation à la pluralité qui puisse réconcilier les impératifs de la construction des citoyennetés nationales basées sur les particularités et besoins des Etats-Nations et les principes pour la promotion d'une citoyenneté globale qui introduit la conscience de l'appartenance à une “ Terre-Patrie ” et répond aux mutations induites par la mondialisation. ■

44 UNESCO, *Rethinking Education*, p. 67.

Références

- Abdallah-Pretceille, M., *L'éducation interculturelle*, PUF, Collection Que sais-je?, Paris, 2004.
- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L., *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996.
- Abdallah-Pretceille, M., *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris, 1998.
- Appadurai, A., *Après le colonialisme: les conséquences culturelles de la globalisation*, Payot, Paris, 2005
- Appadurai, A., *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*, Verso, 2013.
- Hall, E. T., *La dimension cachée*, Seuil, Paris, 1971.
- Hall, E.T., *Le langage silencieux*, Seuil, Paris, 1978.
- Hofstede, G., *Culture's Consequences : Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, Thousand Oaks: Sage Publications, USA, 2001.
- Huntington, S., *Le choc des civilisations*, Odile Jacob, Paris, 1997.
- Lahire, B., *L'homme pluriel – Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris, 1998.
- Ma, L., 'Is there an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication?' *Journal of Intercultural Communication*, no. 6, 2004.
- Maalouf, A., *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, 1998.
- Todorov, T., 'Le croisement des cultures', *Communications*, no. 43, 1986, p. 5–26.
- UNESCO, *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle*, Paris, Paris, Auteur, 1998, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
- UNESCO, *Rethinking Education: Towards a global common good?*, Paris, Auteur, 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.
- UNESCO, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, Auteur, 1982.
- UNESCO, *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Paris, Auteur, 2001, http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

L'intraculturalisme, en résumé

L'UNESCO a développé le concept de citoyenneté interculturelle " qui vise à concilier simultanément beaucoup d'identités et de contextes différents, présuppose l'aptitude à s'engager dans un dialogue interculturel en respectant les droits de " l'autre " et dans l'idéal, de représenter une étape de la promotion de la paix. " Les lignes directrices du 2006 définissent l'éducation multiculturelle et interculturelle de la manière suivante :⁴⁵

L'interculturalité présuppose le multiculturalisme et résulte d'un échange et d'un dialogue " interculturels " sur le plan local, régional, national ou international...L'éducation multiculturelle recourt à un enseignement sur d'autres cultures afin d'obtenir l'acceptation ou, du moins, la tolérance de ces cultures. L'éducation interculturelle vise à aller au-delà d'une coexistence passive, à parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels [l'accent mis sur l'original].⁴⁶

Toutefois, l'anthropologue socioculturel Indien américain Arjun Appadurai, qui a beaucoup écrit sur la dynamique culturelle de la mondialisation, a identifié trois risques du dialogue interculturel :

Le risque d'être mal compris et, par conséquent, d'exacerber des malentendus ou des disputes culturelles ;

Les risques de donner à l'interlocuteur l'impression qu'il ou elle a compris l'essence de la culture de soi et, par conséquent, d'être réduit(e) et caricaturé(e) ;

Le risque de ne pas trouver l'équilibre correct entre parler au nom du groupe culturel propre et exprimer des différences, tensions et disparités internes.

Les systèmes éducatifs cherchant à adopter une approche interculturelle font face continuellement aux trois risques identifiés par A. Appadurai. Puisqu'ils ont besoin d'articuler et consolider une identité nationale et au même temps d'exprimer cette identité nationale en relation avec un monde globalisé, les systèmes éducatifs formels, par conséquent,

45 UNESCO, Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework, 2013.

46 UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, 2006, pp. 17–18.

traitent la diversité culturelle comme un problème. Cette dernière se réduit à une vision superficielle des autres cultures en rendant réels les trois risques identifiés, ou est complètement ignorée.

En plus de ces entraves, en quête de répondre au besoin d'une identité nationale, les systèmes éducatifs ont tendance à construire une narration nationale, similaire à un roman historique qui présente des personnes et des moments clés dans l'histoire d'une nation. Souvent, ceci est au détriment et à l'exclusion de la pluralité et la diversité, intrinsèques à la narration nationale. Cette exclusion de la pluralité et de la diversité de la narration nationale prend en général une ou deux formes, ou les deux au même temps :

L'exclusion des groupes minoritaires ou marginalisés des narrations et histoires en faveur de la narration du groupe dominant d'une nation déterminée.

Dans certains pays du Sud global, particulièrement dans les pays émergeant d'un passé colonial, l'adoption de narrations principalement européocentriques de l'histoire mondiale inclut l'histoire politique moderne de la nation, mais exclut leurs propres cultures.

Dans le premier cas, le système éducatif peut par inadvertance produire un complexe de supériorité culturelle dans les groupes dominants de la société, tandis qu'au même temps il provoque un complexe d'infériorité dans les groupes minoritaires ou marginalisés. Dans le deuxième cas, les conséquences du premier cas se répètent, mais à une autre échelle : un complexe d'infériorité culturelle est créé chez les étudiants. Ils ne s'identifient pas avec la narration et au même temps il y a une rupture entre l'éducation et la communauté. Ces conséquences ont tendance à produire des effets dommageables : pour ceux dont les narrations ont été exclues, en leur demandant de renoncer à des parties essentielles de leur identité, les personnes restent soumises à un état d'aliénation qui peut, à son tour, causer des " identités meurtrières "⁴⁷ lorsqu'elles cherchent à préserver leurs cultures, qui sont essentialisées et réduites à un groupe particulier de caractéristiques qui les rendent différents des autres. Ces gens deviennent donc ce que l'autre n'est pas. Pour ceux dont la narration pénètre le système éducatif, le résultat est l'intolérance de l'autre, dont l'existence culturelle est perçue comme une menace à sa culture et identité, ou comme une exotisation de l'autre en un groupe réducteur de caractéristiques, dont la culture et, par conséquent, l'identité sont perçues comme superflues, au-delà d'une curiosité culturelle, puisqu'elles ne sont pas si complexes, ni si historiquement précieuses que la culture dominante. Elles sont donc inutiles pour le monde contemporain. Par conséquent à cette

47 A. Maalouf, *Les identités meurtrières*, Paris : Grasset, 1998.

approche à la narration nationale dans les systèmes éducatifs à travers le monde ne constitue pas uniquement un obstacle important pour avoir une éducation interculturelle fructueuse, mais aussi un élément nocif pour la cohésion de l'identité même.

C'est dans ce contexte que l'intraculturalité est née comme une approche complémentaire à l'éducation interculturelle. En inversant la transvaluation de Tzvetan Todorov⁴⁸, à savoir " ce retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre ", l'intraculturalité devient puissante avec une approche éducative : elle atténue les trois risques du dialogue interculturel et répond à la double nécessité des systèmes éducatifs d'articuler des identités nationales cohésives et leur existence dynamique dans un monde globalisé. Il n'est plus question d'étudier d'autres cultures par opposition à une culture autochtone donnée, mais plutôt d'étudier cette culture autochtone d'une façon plus complète et d'identifier :

Les influences inter-rétroactives de ses sous-cultures ;

L'influence et la contribution d'autres cultures et les savoirs exogènes ;

Sa propre influence et contribution dans d'autres cultures et son corpus de savoirs respectif.

Ceci se traduit en l'inter-endettement et l'inter-dépendance des cultures et sous-cultures, ce qui montre qu'il s'agit est en effet du résultat de la diversité. Le risque de mettre l'accent sur le dualisme interculturel, en effet, se dissipe, puisqu'une certaine culture n'aurait pas existé dans sa forme actuelle sans la culture de *l'autre* et vice versa. La culture de *l'autre* n'aurait pas existé dans sa forme actuelle sans la contribution de la propre culture. Sur la base de l'intraculturalité, un système éducatif est habilité pour construire une identité nationale cohésive en incluant les narrations plures de ses communautés comme une partie intégrale et historique de la culture nationale, comme une relation harmonieuse avec d'autres identités en gardant à l'esprit qu'elles ne se trouvent pas seulement en coexistence, mais plutôt en tant que co-créatrices et copropriétaires du monde contemporain partagé. C'est une intégration des dimensions endogènes et exogènes de la diversité dans l'éducation, puisque chaque culture est à la fois autochtone et non autochtone, étant donné qu'elle est constituée, en partie, par des éléments exogènes et, elle-même, apporte des éléments exogènes dans d'autres cultures.

Il est important de réaffirmer, toutefois, la nature complémentaire de l'intraculturalité par rapport à l'interculturalité. Tandis que l'intraculturalité montre l'essence interculturelle et transculturelle intrinsèque des cultures, les différences culturelles continueront à exister.

48 T. Todorov, 'Le croisement des cultures', *Communications*, no. 43, 1986, p. 5–26.

Ce qui rend un dialogue interculturel nécessaire. L'intraculturalité, par conséquent, pourra être perçue comme un prérequis éducatif pour un dialogue interculturel fructueux. ■

Intraculturalisme		PRINCIPE DIRECTEUR				
		À travers l'inclusion de la pluralité et la multiplicité des narrations, l'éducation dévoile les processus d'aliénation culturelle et construit des identités cohésives, enracinées harmonieusement dans leurs communautés et ouvertes au monde.				
		OBJECTIF GÉNÉRAL				
		Nourrir les identités cohésives et harmonieuses				
Résultats	Produits	Produit obtenu	Niveau d'alignement des résultats			
			Alignement minimal	Alignement partiel	Alignement élevé	Alignement complet
RÉSULTAT A Démonstration de l'inter-endettement et inter-dépendance culturel, déconstruction simultanée de complexes de supériorité et infériorité culturels.	PROGRAMME D'ÉTUDES		Produit A.1 obtenu	Produits A.1 et A.2 obtenus	Produits A.1, A.2, A.4 et A.5 obtenus	Tous les produits obtenus
	Produit A.1 : Restauration des histoires négligées et oubliées.	<input type="checkbox"/>				
	Produit A.2 : Accent sur les échanges historiques, les synergies et les prêts mutuels entre les cultures.	<input type="checkbox"/>				
	Produit A.3 : L'inclusion d'inter influences des langues dans leur étude	<input type="checkbox"/>				
	Produit A.4 : Obtention des contributions d'autres cultures dans la culture propre.	<input type="checkbox"/>				
	Produit A.5 : Invitation des contributions de la culture propre dans les autres cultures	<input type="checkbox"/>				
RÉSULTAT B Capacité d'interagir avec la complexité des identités à travers le concept de culture ; Compréhension du fait que les autres cultures sont aussi complexes que la culture propre.	PROGRAMME D'ÉTUDES		Produit B.5 obtenu	Produits B.5 et B.1 obtenus	Produits B.5 et B.1 et B.2 obtenus	Tous les produits obtenus
	Produit B.1 : Études sur des sujets historiques et contemporains à partir de différentes perspectives (endogène vs. exogène, conventionnelle vs. alternative, etc.)	<input type="checkbox"/>				
	Produit B.2 : Preuve du fait que les cultures sont le résultat de la diversité autant endogène qu'exogène.	<input type="checkbox"/>				
	Produit B.3 : Traitement des cultures dans toute leur complexité et dynamisme (synergies, contradictions, points de tension, diversité, sous-cultures, etc.).	<input type="checkbox"/>				
	Produit B.4 : Traitement des œuvres culturellement diverses dans leurs contextes culturels.	<input type="checkbox"/>				
	PÉDAGOGIE					
	Produit B.5 : Le contexte socioculturel des élèves est la base de l'introspection culturelle.	<input type="checkbox"/>				

Transdisciplinarité

Approche qui intègre les multiples perspectives, basée sur l'interconnexion des domaines de savoir académiques et non académiques afin d'obtenir une compréhension complexe et holistique du monde

Chapitre Transdisciplinarité : s'impliquer avec la complexité

DR CARLOS JESÚS DELGADO DÍAZ

Parmi les plus importants défis de la société mondiale se trouvent le dépassement de la stratégie de vision fragmentée action parcellaire hors contexte qui se trouve dans le fondement du carrefour environnemental, scientifique-technologique et économique-politique-social-culturel actuel. Il est impossible de faire face à ce défi fondamental sans réinventer la forme universelle d'action transformatrice humaine appelée éducation.⁴⁹

L'éducation doit être réinventée sur des bases transdisciplinaires et complexes pour préparer les êtres humains à vivre dans l'environnement socio-culturel actuel, caractérisé par trois contextes interconnectés dans lesquels se trouvent des changements qui bouleversent et bouleverseront la vie humaine :

Contexte scientifique des avancées théoriques, épistémologiques et méthodologiques, incluant les résultats de la recherche transdisciplinaire;

Contexte du carrefour économique-politique-social-culturel de crise de l'humanité ;

Contexte méta-technologique.⁵⁰

49 L'éducation ne devrait pas se réduire à un processus instrumental, ni être conçue comme un exercice technique déraciné des manières dont la vie sociale est organisée. La réinvention de l'éducation a été formulée à partir de la complexité et la transdisciplinarité en plusieurs propositions qui visent à répondre au défi de la replacer sur des rails universalistes, [E. Morin, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, Buenos Aires, Nueva visión, 2015], de la modeler pour satisfaire les besoins de la diversité culturelle de l'humanité et son actuelle interconnexion [E. Luengo González, *La transdisciplina y sus desafíos a la universidad*, en Luengo González, E. (coord.), *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, Guadalajara, ITESO, 2012. <https://formacionsocial.iteso.mx/documents/10901/0/D-200400-2.pdf/c25c322f-fd1e-47bf-be55-fa427f2cda6a>], de résoudre les tenants politiques qui l'accompagnent [E. Morin y C. Delgado, *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, México, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2016] et d'inverser le chemin des éloignements multiples entre l'éducation, les éducateurs et les apprenants [C. H. Hurtado, *La transformación educativa ¿para qué y por qué educar?*, Buenos Aires, La Colmena].

50 C. Mitcham, Notes toward a philosophy of meta-technology, *PHIL & TECH*, vol. 1, no. 1&2, Fall 1995, pp. 4-6.

La recherche transdisciplinaire

B. Nicolescu,⁵¹ L. Carrizo⁵² y J.T. Klein⁵³ ont mis l'accent sur la nouvelle vision du monde représentée par la transdisciplinarité, le besoin de prendre en compte la concordance des interprétations avec des systèmes de valeur et la méthodologie de la recherche. E. Morin a souligné l'omniprésence de la simplification propre au " grand paradigme d'occident "⁵⁴, résultat culturel du processus d'occidentalisation. P. Sotolongo y C.J. Delgado considèrent que la transdisciplinarité et la complexité font partie de la " révolution contemporaine du savoir "⁵⁵

Nicolescu⁵⁶ suit à la trace les origines du concept de transdisciplinarité jusqu'aux débats éducatifs en 1970 entre E. Jantsch, A. Lichnerowicz et J. Piaget lors de l'atelier international " Interdisciplinarity - Teaching and Research Problems in Universities "⁵⁷. Le concept de transdisciplinarité chez Piaget, comme une forme supérieure d'inter-discipline et nouveau champ de savoirs, commence une ligne de pensée consolidée dans les années

-
- 51 B.Nicolescu, 'Transdisciplinarity-Past, Present and Future', *El III Congreso Mundial de Transdisciplinariedad*, Vieja/ Victoria, Brasil, <http://cetrans.com.br/assets/textos/multidisciplinario-past-present-and-future.pdf>, 2005. B. Nicolescu, *La transdisciplinariedad Manifiesto*, Ediciones Du Rocher, <http://redcicue.com/index.php/transdisciplinary-human-education/transdisciplinary-human-education-edicion-no-1/104-articulos/138-manifiesto-la-transdisciplinariedad-basarab-nicolescu>, 1996, p. 32-38, 99-106.
- 52 L. Carrizo, M. Espina Prieto y J. T. Klein, *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social*, Documento de debate – no. 70, UNESCO-MOST, 2004, p. 7-8.
- 53 J. T. Klein, 'Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship', *E:CO Special Double Issue*, vol. 6, nos. 1-2, 2004, p. 2-10.
- 54 E. Morin, *El método 4. Las ideas*, Madrid, Cátedra, 1992, p. 225-236.
- 55 P. L. Sotolongo Codina y C. J. Delgado Díaz, *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, CLACSO, 2006, pp. 65-70. C. J. Delgado Díaz, *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*, La Habana, Acuario, 2007, p. 186.
- 56 B. Nicolescu, 'Transdisciplinarity - Past, Present and Future', p. 1-2.
- 57 Le parcours vers les épistémologies complexes à prendre a été long. Dans la pensée et la recherche du XIXème siècle, l'on trouve des antécédents dans l'érosion du déterminisme " [I. Hacking, *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*, Barcelona, Gedisa, 1990, p. 17], et la rupture épistémologique produite dans les sciences sociales par le travail avec les régularités et lois statistiques. Plus tard, la théorie généralisée de la relativité a contextualisé le sujet cosmologique dans l'espace et le temps, c'est à dire, elle le caractérise et le définit comme sujet conditionné dans l'espace et le temps. À son tour, la mécanique quantique a contextualisé le sujet à partir de la réalité du contexte dans lequel les connaissances se produisent (macro monde ou micro monde). Ces derniers ont été des étapes successives pour la contextualisation du sujet des connaissances, c'est à dire, pour la constatation des limites propres d'un sujet épistémologique qui à partir de ce moment arrête d'être le sujet universel ou le dieu épistémologique moderne. Cette étape est très importante dans le chemin vers l'établissement de la problématique de la complexité et la transdisciplinarité dans les années soixante-dix dans le domaine de la recherche et l'éducation.

quatre-vingt-dix par le premier congrès de la transdisciplinarité et *Le Manifeste de la transdisciplinarité*.⁵⁸ Deux idées se distinguent dans cette création conceptuelle :

le *trans* est interprété comme un parcours d'enquête " entre "; " à travers " et " au-delà des " disciplines ; et

le lien entre complexité et transdisciplinarité se considère indissoluble, parce qu'il partage le même fondement épistémologique.⁵⁹

La première idée mène à la problématique de la transdisciplinarité radicale : le dialogue des savoirs, tandis que la deuxième canalise la recherche méthodologique. Klein a caractérisé en détail plusieurs formes à travers lesquelles le concept de transdisciplinarité se manifeste dans les groupes de recherche collaboratives ainsi que dans leurs pratiques à travers le monde⁶⁰.

L'impact de la transdisciplinarité dans la recherche a été large, que ce soit dans la recherche de solutions de problèmes ou dans la méthodologie des sciences sociales. E. Luengo⁶¹ identifie l'arrivée à la transdisciplinarité avec les insatisfactions et recherches

58 L. de Freitas, E. Morin y B. Nicolescu, *Carta de la transdisciplinariedad*, en Nicolescu, B., *La transdisciplinariedad Manifesto*, Ediciones Du Rocher, <http://redcicue.com/index.php/transdisciplinary-human-education/transdisciplinary-human-education-edicion-no-1/104-articulos/138-manifesto-la-transdisciplinariedad-basarab-nicolescu>, 1996, p. 120-123.

59 La base épistémologique commune (au niveau qui concerne la façon de concevoir les concepts de base pour refléter les connaissances, tels que le sujet, l'objet, l'objectivité, la relation cognitive, les connaissances) justifie le fait de traiter ensemble la complexité et la transdisciplinarité. L'existence des niveaux coexistants de réalité qui engendrent de la complexité. La recherche de cette complexité demande un mouvement entre disciplines et aller au-delà d'elles, c'est à dire, de la transdisciplinarité. Il n'y a pas besoin d'introduire un néologisme, comme " trans complexité " (Lanz 2010, p. 20; González 2009, p.46, 113) qui uniquement complique de manière inutile la compréhension de ce qui est pertinent, car la complexité et la transdisciplinarité se présupposent l'une à l'autre, elles sont liées et n'ont pas besoin d'un troisième terme pour les identifier. Elles ont comme base les mêmes épistémologies de rupture avec les idéaux classiques qui les unit et les rend inséparables.

60 J. T. Klein, 'The transdisciplinary Momentum', *Integral Review, special issue International Symposium: Research Across Boundaries, Part 1*, vol. 9, no. 2, http://www.integral-review.org/issues/vol_9_no_2_jun_2013_full_issue.pdf#page=194, 2013, p. 190-197.

61 E. Luengo González, 'De la insatisfacción metodológica al encuentro con la transdisciplina', en E. N. Gómez-Gómez y R. Arboleda-Gómez. (coords.), *Diálogos sobre la transdisciplina. Los investigadores y sus objetos de estudio*, Guadalajara, ITESO, <http://hdl.handle.net/11117/3058>, 2015, p. 12-15.

méthodologiques, la nécessité du dialogue interdisciplinaire et la rencontre avec la complexité à travers Morin.⁶²

Plusieurs documents résultants des recherches transdisciplinaires ont eu un impact remarquable dans l'éducation. Le rapport de la Commission Gulbenkian⁶³ conclut son analyse de la restructuration des sciences sociales avec quatre recommandations qui placent de l'espoir pour un changement possible dans l'éducation : toutes les recommandations sont concentrées sur les activités de recherche, et activités postuniversitaires et sur le changement institutionnel (organisationnel, structurel et du programme) à développer dans les universités. Le symposium sur la transdisciplinarité⁶⁴ financé par l'UNESCO à la fin des années quatre-vingt a accordé son attention à la manière de traiter plusieurs aspects de la réalité, à augmenter la compréhension des affaires mondiales et complexes, à stimuler les synergies entre les disciplines et à soutenir la coopération et l'échange entre les experts et les différents secteurs. Depuis lors, il y a eu un long parcours pour arriver jusqu'aux documents politiques récents⁶⁵ qui établissent un engagement distinctif sur la centralité de la complexité et la transdisciplinarité dans les réflexions sur l'éducation.

La transdisciplinarité et la complexité se sont incorporées au discours politique et éducatif. Ceci dépasse le rejet de la terminologie préalablement inconnue, même si elle donne un sens " profane " aux termes en les privant, très souvent, de leurs racines épistémologiques et leurs contenus innovateurs. Dans cette nouvelle conjoncture historique, qui est en accord avec les changements mondiaux importants, il est fondamental de reprendre le contenu qui unit la reconnaissance de la complexité du monde, la nécessité d'une épistémologie non-classique et la pertinence de la recherche transdisciplinaire comme proposition pour travailler avec cette complexité. Loin d'être un problème de classification, la considération de la complexité et de la transdisciplinarité comme forme d'organisation des

-
- 62 L'expérience autobiographique racontée par Luengo acquiesce avec ce que Nicolescu a signalé et explique l'importance accordée aux questions méthodologiques dans la recherche transdisciplinaire. Il signale entre ses racines la rupture épistémologique avec le modèle de la science disciplinaire. Le lien épistémologie-méthodologie-méthodique est toujours présent dans la recherche transdisciplinaire, car il demande des réglages à chacun de ces niveaux. Voir : J. T. Klein, 'Interdisciplinarity and the Prospect of Complexity: The Tests of Theory', *Issues in Integrative Studies*, no. 19, 2001, p. 43-57. J. T. Klein, 'The transdisciplinary Momentum', in *Integral Review, special issue International Symposium: Research Across Boundaries, Part 1*, vol. 9, no. 2, 2013, p. 189-199, http://www.integral-review.org/issues/vol_9_no_2_jun_2013_full_issue.pdf#page=194.
- 63 I. Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1996, p. 111-114.
- 64 U. Baxi et al., *Transdisciplinarity "Stimulating Synergies, Integrating Knowledge"* Paris, UNESCO, 1998, p. III, 31, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114694eo.pdf>,
- 65 *Repenser l'éducation*, Paris, UNESCO, 2015. Ce rapport donne de la continuité à la ligne commencée en 1972 avec le rapport Faure (*Apprendre à être : l'éducation du futur*) et le rapport Delors (*L'éducation : un trésor est caché dedans*) de 1996, maintenant avec un engagement plus direct avec la complexité et la transdisciplinarité.

savoirs demande de reprendre le contenu épistémologique et la vision du monde, de le replacer au premier plan pour avoir les conditions nécessaires pour faire face à la complexité sociale et éducative et de repenser les questions épistémologiques fondamentales pour l'éducation et ses conséquences méthodologiques et pédagogiques.

Éducation et crise de l'humanité

La perspective générale proposée par les concepts Morinistes de " crise de l'humanité " et " métamorphose " ⁶⁶ encadre la nécessité de complexité et de transdisciplinarité pour changer l'éducation. Ce n'est pas une nécessité d'amélioration ou de mise à jour de l'éducation, mais plutôt d'un changement pour qu'elle soit à la hauteur pour atteindre sa fonction sociale qui est de préparer les êtres humains à vivre dans un monde qui se transforme de manière globale, au bord du précipice de l'autodestruction. Il faut, selon Morin, " changer de voie " et ce changement ne peut pas être préparé et conduit sans transformer l'éducation.

Née dans la relation intime de la mère qui allaite et de la famille qui accueille, l'éducation s'est universalisée à travers un processus historique d'éloignement et de scission par rapport à elles. Depuis longtemps, les institutions de l'État ont pris le contrôle sur l'éducation. L'éloignement aujourd'hui est tel, que l'éducation évoque plus les instances institutionnelles (école, institut, université, ministères, ...) que familiales et locales, où les processus impliquant les élèves ont lieu. En outre, au cours des dernières décennies, des acteurs économiques directs comme l'OCDE et la Banque Mondiale se trouvent parmi les instances qui définissent des lignes directrices en matière d'éducation. Par conséquent, l'État commence à être dépassé dans son rôle de gouverneur et semble plus une instance subordonnée aux entités mondiales. Mais les êtres humains sont avant tout des êtres biologiques et les progrès des neurosciences, des sciences cognitives et de la compréhension des savoirs ont besoin d'être incorporés systématiquement dans les programmes et pratiques éducatives.⁶⁷

Afin d'ouvrir des chemins qui rendent possible l'inclusion et l'intraculturalisme, tel que conçu par la Education Relief Foundation comme le premier pilier d'une Éducation Équilibrée et

66 E. Morin, *La vía para el futuro de la humanidad*, Barcelona, Paidós, 2011, p. 28-38.

67 L'éloignement de l'éducation et des systèmes éducatifs par rapport aux postulats biologiques et l'environnement familial répond à des processus politico sociaux, comme par exemple, selon le critère de S. Mitra, l'empire britannique et les besoins de standardisation social pour reproduire un type de sujet sous la forme d'un ouvrier universel. [*The future of education*, [online video], 2015, <https://youtu.be/pcjRLYvtSSE>, (consulté le 20 juillet 2018)]. Morin évoque la " suppression adaptative " [E. Morin, 'Sobre la reforma de la universidad' *Gazeta de antropología*, vol. 25, no. 1, 2009, http://www.ugr.es/~pwlac/G25_00Edgar_Morin.html.] exercée par la vie économique, le travail et le marché du travail sur des institutions éducatives leaders comme les universités.

Inclusive, traité en un autre chapitre de ce volume, dans l'éducation il faut des apprentissages fondamentaux conformément à la pédagogie des absences de Morin. Ces derniers se font rares dans l'éducation contemporaine.⁶⁸ Il faut en plus la création d'une pensée critique, créative, citoyenne et responsable qui donne aux êtres humains les moyens pour apprendre à vivre dans ce nouveau contexte et de le diriger vers des directions positives et bénéfiques pour l'être humain et son environnement socio-environnemental. Les grandes opportunités offrant des changements dans les contextes économique, politique, social, culturel et méta technologique sont ambivalentes et peuvent mener à un avenir incertain, en accélérant la tendance à l'autodestruction. C'est à l'action humaine de diriger les changements. Il faut en donner les capacités à l'être humain à travers plusieurs moyens, parmi lesquels l'éducation est primordiale.

Dans ce monde complexe, les solutions apparemment efficaces peuvent devenir le contraire. Par exemple, un changement dans le modèle de consommation nous fait changer d'un modèle de consommation individuel et de propriété des biens à un modèle de consommation où les biens d'utilisation commune sont partagés. Ceci a été mis en œuvre depuis plusieurs années avec les moyens de transport comme le vélo (écologique) et la voiture, qui apparemment encourage la durabilité environnementale. Mais nous constatons le contraire lorsque nous voyons les grands cimetières de vélos, où des millions d'entre eux sont jetés alors ils pouvaient encore être utilisés. On peut en dire autant de la durabilité en général, qui continue à être l'idée hégémonique de la solution pour résoudre la crise socio-environnementale, qui constamment s'échappe vers l'avant et devient inaccessible face à la permanence de la croissance économique et de la population.

Méta-technologie et éducation

Dans le contexte méta-technologique, on peut distinguer la croissance de la connectivité mondiale et en quoi les nouvelles opportunités qu'elle offre deviennent des obstacles pour l'inclusion des analphabètes et des pauvres. De même, l'introduction de la robotique et de l'intelligence artificielle dans la vie quotidienne libère les êtres humains des tâches intellectuelles et physiques de routine et au même temps elle produira des changements profonds dans les loisirs et l'emploi dans les années à venir (particulièrement dans une partie importante de ceux qui ont servi d'exutoire face à des situations extrêmes de crise, comme des tâches constructives ou la conduite automobile). À son tour, l'accumulation des données sur les individus et la connectivité mondiale favorisent l'apparition de nouvelles formes de contrôle social et des changements dans la vie privée.

68 Il s'agit des cécités de la connaissance, des connaissances pertinentes, de la condition humaine, de l'identité terrienne, de faire face aux incertitudes, de la compréhension et l'éthique de l'humanité. Voir E. Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris, UNESCO, 1999, p. 9-12.

Les changements dans l'emploi, le loisir, le contrôle social et la vie sociale menée dans des environnements virtuels impactent directement la socialisation de l'être humain et arrivent avant que nous changions notre éducation, et nos compétences pour vivre dans ce nouveau monde, avant que nous fassions partie des changements et que nous contribuions à les diriger. Étant donné qu'elle est basée sur la fragmentation et la séparation, sur l'instruction, la reproduction et la standardisation, l'éducation que nous avons nous prépare à devenir des usagers dépendants ou à être exclus. Des changements fondamentaux sont nécessaires dans l'éducation afin de prendre en compte la complexité du moment que l'humanité est en train de vivre. Cette éducation ne pourra pas être autrement que transdisciplinaire, ouverte à la diversité et initiatrice de l'inclusion humaine, basée sur un fondement épistémologique contraire à la segmentation et à la simplification.

Le changement produit par la consolidation du contexte méta-technologique touche en particulier le rôle de l'enseignant, qui se remet en question à partir de plusieurs perspectives. Pour Mitra, l'enseignant-émetteur des savoirs et l'école à laquelle il ou elle appartient sont obsolètes. Il faut donc un changement vers " le nuage " et les " grand-mères ". C'est à dire, vers le profit de la connectivité mondiale et l'accompagnement et stimulation aux élèves⁶⁹. Une perspective attirante, mais trop simple pour la magnitude du problème mondial auquel l'éducation fait face : former des citoyens actifs dans un monde qui change rapidement. P. Freire avait anticipé ces problématiques lorsqu'il signalait le besoin d'" éducateurs " et non pas d'enseignants émetteurs des savoirs.⁷⁰

La pédagogie Freirienne est vaste et riche. Une de ses formulations synthétiques se trouve dans les neuves exigences de l'acte d'éduquer, qui présentent l'enseignement problématique comme un exercice de recherche et enseignement transdisciplinaires à cause de : l'épistémologie complexe sur laquelle il est basé, la reconnaissance implicite de la

69 *The future of education*, [online video], 2015, <https://youtu.be/pcjRLYvtS5E>, (consulté le 20 juillet 2018).

70 Un endroit spécial dans l'histoire de la transdisciplinarité correspond à Freire, qui, presque sans utiliser le terme, a proposé une épistémologie complexe et transdisciplinaire comme base de sa pédagogie transformatrice de l'éducation et de la recherche éducative. [*The future of education*, [online video], 2015, <https://youtu.be/pcjRLYvtS5E>, (consulté le 20 juillet 2018)]. Sa proposition épistémologique est motivée par la diversité contextualisée des sujets et demande aux éducateurs d'assumer une pédagogie de la question qui conçoit la recherche éducative pas à partir de la centralité de l'échange entre sujets (éducateur-éduqué) qui reconstruisent ensemble un univers lexical permettant la lecture du monde. Un exemple de cette pédagogie transdisciplinaire basée sur une épistémologie complexe se trouve dans la dénommée " méthode d'alphabétisation ", mise en pratique entre 1957 et 1964. Dans cette pédagogie, la reconstruction collaborative et le dialogue entre types de savoirs créent le programme et encadrent le processus d'alphabétisation qui est à son tour considéré comme un processus créatif. [D. R. Streck, E. Redin, y J. J. Zitkoski (coord.), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, 2015, p. 20, 42-44].

complexité de l'acte éducatif et la demande de recherche pour faire face à cette complexité.⁷¹ L'éducateur chez Freire est un sujet qui partage une épistémologie complexe et transdisciplinaire et la transforme en une attitude reflétée dans l'enseignement. Il ne s'agit pas d'une catégorie isolée avec " l'élève " comme autre catégorie séparée en opposition à lui, mais d'une catégorie qui n'existe pas sans l'autre. Le dialogue est l'exercice clé de la relation éducative et cognitive.⁷²

Morin a traité la question de l'enseignant dans l'ère globale en termes métaphoriques généralistes. Il affirme qu'il faut, face aux apprenants qui font face à des nouvelles circonstances mondiales et à un accès à l'information en ligne, un " chef d'orchestre ". Ce sujet est développé au chapitre sur le dialecticismedialecticisme, le troisième pilier de l'Éducation Équilibrée et Inclusive de ce volume. Sa fonction, similaire à celle de l'écologue, est celle d'être celle ou celui " qui permet de considérer, critiquer et organiser les savoirs ". C'est la réintroduction du " *Eros* du chef d'orchestre, enseignant ou professeur, qui peut et doit guider la révolution pédagogique des savoirs et de la pensée ". En cours, l'enseignant aurait " la responsabilité de corriger, commenter, apprécier les apports de l'élève, pour arriver, en dialogue avec ses élèves, à une vraie synthèse réflexive du sujet en question. "⁷³ Ce n'est pas une affaire didactique, même si son instrumentation passe par la didactique, c'est une affaire épistémologique, traduite comme le cadre d'une pédagogie complexe et transdisciplinaire.

C. Hurtado⁷⁴ et M. R. Mejía⁷⁵ insistent sur le besoin de sauver la pédagogie, enterrée actuellement par la terminologie de gestion qui, comme résultat de la transformation en cours, a envahi le panorama éducatif. Ils signalent et systématisent les critiques pédagogiques déployées à partir du Sud, auxquelles il faut ajouter les réflexions épistémologiques et politiques de Morin et B. de Souza⁷⁶.

Nicolescu apporte quatre idées fondamentales pour travailler avec l'éducation transdisciplinaire : le nœud épistémologique formé par la reconnaissance de niveaux de réalité et

71 Ces exigences incluent : la rigueur méthodique de l'enseignement ; la recherche ; le respect des savoirs des apprenants ; la critique comme transition de la curiosité naïve à la curiosité critique ; l'esthétique et l'éthique ; la corporification des mots dans l'exemple ; le risque, l'acceptation de ce qui est nouveau et le rejet de toute forme de discrimination ; la réflexion critique sur la pratique ; la reconnaissance et l'acceptation de l'identité culturelle. [P. Freire, *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 2009, p.27-46].

72 P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, s.l., s.a. p. 61, <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>.

73 E. Morin, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, Buenos Aires, Nueva visión, 2015, p. 136.

74 C. H. Hurtado, *La transformación educativa. ¿Para qué y por qué educar?*, Vicente López, La Colmena, 2015, p. 50-56.

75 M. R. Mejía Jiménez, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*, Lima, CEAAL, 2011, p. 19-50.

76 B. de Souza, *Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI-CLACSO, 2009, p. 60-97.

perception ; la logique du troisième inclus ; la relation entre la présupposition, la complexité et la transdisciplinarité ; et la relation de la posture épistémologique avec le changement d'attitude.⁷⁷ Des idées qui invitent à reconsidérer les questions fondamentales sur : que signifie éduquer ? Qui sont les sujets de l'éducation et comment sont-ils liés ? Comment construire des programmes éducatifs ouverts, capables de former des sujets qui dialoguent avec la bio et socio-diversité ? Comment former des individus capables d'assumer de manière critique leur propre existence dans le contexte mondial/local où perdure la domination culturelle ?

Malgré les critiques aux engagements politiques et d'activisme à la pédagogie freirienne et à l'appel à l'action qui enferment des formulations comme *La lettre de la transdisciplinarité* et *Le Manifeste de la transdisciplinarité* ces deux interprétations de la transdisciplinarité expriment clairement les questions les plus importantes pour l'éducation et la recherche : le lien complexité-transdisciplinarité, la différence épistémologique de la transdisciplinarité par rapport à d'autres formes d'organisation des savoirs, le besoin d'une reconstruction des méthodologies et l'importance du lien entre ce qui est épistémologique, ce qui est de valeur et ce qui est d'attitude.⁷⁸

L'attitude transdisciplinaire n'est pas un acte, mais une traduction dans le plan de valeurs et de la morale de l'épistémologie complexe. Elle guide et demande de la rigueur, de l'ouverture et de la tolérance de la part de chacun (chercheur, éducateur ou apprenant). Le dialogue en lui-même n'est pas un exercice de conversation sans intention (telle que mentionné dans d'autres chapitres de ce volume sur le sujet du quatrième pilier de l'Éducation Équilibrée et Inclusive : la contextualité) mais plutôt un exercice d'attention au contexte général et à la spécificité des sujets impliqués au niveau de l'éducation enseignée. C'est un dialogue basé sur l'ouverture au réseau qui est devant les sujets et aux contraintes que chaque partie apporte, représentées par leurs propres limites.⁷⁹ Le dialogue créé dans ses frontières mobiles permet de construire des programmes éducatifs adaptés à l'universalité du contexte mondial et à la singularité des contextes locaux. Au-delà d'éduquer à travers

77 B. Nicolescu, 'The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World', *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, online, vol. 3, p. 11-18, (décembre, 2012).

B. Nicolescu, 'Towards transdisciplinary education', *International Conference Education of the Future, Memorial da América Latina, Parlamento Latinoamericano, Sao Paulo, Brazil, The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, vol. 1 no. 1, p. 5-16, décembre 2005.

B. Nicolescu, *La transdisciplinariedad Manifiesto*.

78 Les trois premières représentent des principes amplement reconnus comme des fondements de la recherche transdisciplinaire, tandis que la quatrième établit le lien entre l'épistémologie et les attitudes basées sur les valeurs et la moralité, ce qui est fondamental pour l'éducation.

79 Delgado expose les grandes lignes d'onze conditions de limites du dialogue des savoirs à considérer dans les processus éducatifs (C. J. Delgado Díaz, 'Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes', en Valdés, F. y León del Río, Y. (eds.) *La filosofía en su tiempo histórico*, La Habana, Ciencias Sociales, Ruth Cuadernos de Pensamiento Crítico, No. 10, 2012, p.159-180).

le dialogue, l'on cherche un résultat éducatif différent : que les personnes éduquées soient capables de comprendre et repousser les limites des dialogues possibles parce qu'elles ont atteint une pensée critique située dans le contexte local-global.

Conclusion

Le contexte économique politique-social-culturel nous présente un monde en crise socio-environnementale avec une polarisation entre richesse et pauvreté extrêmes ; l'analphabétisme de 750 millions de jeunes et adultes, dont 63 % sont femmes⁸⁰ ; les zones permanentes de tension militaire et de guerres ; des nouvelles vagues migratoires et des crises humanitaires.⁸¹ L'imminence d'un changement dans la matrice énergétique au niveau mondial; le changement dans le modèle de consommation ; et la crise de la durabilité comme idée hégémonique augmentent la complexité du contexte. De son côté, le contexte méta-technologique se distingue pour la croissance de la connectivité mondiale et les nouvelles opportunités que la méta technologie offre ; le déploiement de la robotique et l'intelligence artificielle dans la vie quotidienne en interaction directe avec les êtres humains ; et l'apparition des nouvelles formes de contrôle social.

L'interrelation de ces contextes dévoile un environnement complexe où la continuation de la vie humaine demande s'occuper des défis éducatifs et existentiels impressionnants. Vivre dans le nouvel environnement exige des êtres dotés d'une pensée critique et créative, équipés pour faire partie d'un dialogue avec la diversité sociale et naturelle de manière à permettre la naissance d'une nouvelle citoyenneté mondiale qui mènera des actions sociales collectives responsables. Il ne suffit pas d'introduire une ou plusieurs méthodes ou des changements institutionnels et du programme partiels dans l'éducation. Il faut replacer les matières éducatives et l'éducation elle-même sur une base qui accorde de l'attention à la diversité des matières et des communautés, à la complexité de la relation éducative et au changement d'attitude nécessaire pour vivre dans le nouvel environnement. Cette base est constituée par l'Éducation Équilibrée et Inclusive, particulièrement au travers de son deuxième pilier : la transdisciplinarité.

Il s'agit de redonner à l'éducation sa fonction première qui est de préparer les êtres humains pour la vie et la réinventer sur des bases transdisciplinaires, entre autres, afin que les êtres humains soient capables de vivre non seulement dans le monde complexe actuel mais aussi dans l'avenir. ■

80 UNESCO Institute for Statistics, *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*, Fact Sheet No. 45 September 2017 FS/2017/LIT/45, 2017, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf.

81 Morin, E. et C. Delgado, *Reinventar la educación*.

Références

- Baxi, U. et al., *Transdisciplinarity "Stimulating Synergies, Integrating Knowledge"*, París, UNESCO, 1998, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114694eo.pdf>.
- Bernstein, J. H., 'Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues', *Journal of Research Practice*, 11(1), Article R1, 2015, <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412>.
- Carrizo, L., Espina Prieto, M., y Klein, J. T., *Transdisciplinarietà y Complejidad en el Análisis Social*, Documento de debate – no. 70, UNESCO-MOST, 2004.
- De Freitas, L., Morin, E., y Nicolescu, B., 'Carta de la transdisciplinarietà', en Nicolescu, B., *La transdisciplinarietà Manifiesto*, Ediciones Du Rocher, 1996, pp. 120-123, <http://redcicue.com/index.php/transdisciplinary-human-education/transdisciplinary-human-education-edicion-no-1/104-articulos/138-manifiesto-la-transdisciplinarietà-basarab-nicolescu>.
- Delgado Díaz, C. J., *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*, La Habana, Acuario, 2007.
- Delgado Díaz, C. J., 'Diálogo de saberes para una reforma del pensamiento y la enseñanza en América Latina: Morin, Potter, Freire', *Estudios*, no. 93, vol. VIII, 2010, pp. 23-44.
- Delgado Díaz, C. J., 'Transdisciplina, currícula universitaria e investigación', en García Rodríguez, J. F., Betancourt Bethencourt, J. A., y F. Martínez Álvarez, (eds.), *La transdisciplina y el desarrollo humano*, Villahermosa, Dirección de Calidad y Enseñanza en Salud, 2011, pp. 132-151.
- Delgado Díaz, C. J., 'Tecnología, Metatecnología y Educación', *Sophia*, no. 11, 2011, pp. 31-55.
- Delgado Díaz, C. J., 'Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes', en Valdés, F., y León del Río, Y. (eds.), *La filosofía en su tiempo histórico*, La Habana, Ciencias Sociales, Ruth Cuadernos de Pensamiento Crítico, No. 10, 2012, pp.159-180.
- Enriquez, D., 'Interculturalismo y transdisciplinarietà: coordenadas en el mapa del derecho comparado sustentable', *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, año XLIV, no. 132, 2011, pp. 1085-1126.
- Espina Prieto, M. P., 'Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social', *Utopía y praxis latinoamericana*, Año 12, no. 38, 2007, pp. 29-43.
- Gómez Francisco, T., 'El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica', *Polis*, no.25, 2010, <http://polis.revues.org/400>, (récupéré le 20 juillet 2018)
- Freire, P., *Pedagogía del oprimido*. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/Freire-PedagogiadelOprimido.pdf>, s.l, s.a.
- Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 2009.
- González Casanova, P., 'La 'sociedad del conocimiento' y la educación para todos, hoy', *Estudios de Sociología*, Araraquara, vol.15, no. 28, pp.149-158, 2010.
- González Velasco, J. M., 'Educación compleja y transdisciplinar', *Teoría educativa transcompleja*, La Paz, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, Cátedra de Complejidad y Transdisciplinarietà Educativa, 2009.

- Hacking, I., *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- Hurtado, C. H., *La transformación educativa. ¿Para qué y por qué educar?*, Vicente López, La Colmena, 2015.
- Huertas Díaz, O., 'Educación y pedagogía desde la perspectiva del paradigma emergente', *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, vol. 4, no. 2, 2013, pp. 53-61, <http://www.redalyc.org/html/5177/517751544006/> (récupéré le 20 juillet 2018).
- Irigoyen Coria, A., y Morales López, H., 'El legado de Sugata Mitra a las Ciencias de la Educación', *Archivos en medicina familiar*, vol. 15, no.4, pp. 49-52.
- Klein, J. T., Grossenbacher-Mansuy, W., Haberli, R., Bill, A., Scholz, R. W., y Welti, M. (eds.), *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society An Effective Way for Managing Complexity*, Basel Boston Berlin, Birkhauser Springer Basel AG, 2001.
- Klein, J. T., 'Interdisciplinarity and the Prospect of Complexity: The Tests of Theory', *Issues in Integrative Studies*, no. 19, 2001, pp. 43-57.
- J. T. Klein, 'Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship', *E:CO Special Double Issue*, vol. 6, nos. 1-2, 2004, pp. 2-10.
- Klein, J. T., 'Prospects for transdisciplinarity', *Futures*, no. 36, 2004, pp.515-526.
- Klein, J. T., 'A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education', *English Faculty Research Publications*. Paper 3, 2006, <http://digitalcommons.wayne.edu/englishfrp/3>
- Klein, J. T., 'A taxonomy of interdisciplinarity', in Frodeman, R., Klein, J. T. & Mitcham, C. (eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, Oxford University Press, 2010.
- Klein, J. T., 'The transdisciplinary Momentum', *Integral Review, special issue International Symposium: Research Across Boundaries, Part 1*, vol. 9, no. 2, 2013, pp. 189-199, http://www.integral-review.org/issues/vol_9_no_2_jun_2013_full_issue.pdf#page=194.
- Lanz, R., 'Diez preguntas sobre transdisciplina', *RET. Revista de Estudios Transdisciplinarios*, vol. 2, no. 1, 2010, pp. 11-21.
- Lanz, R., Fergusson, A., y Marcuzzi, A., 'Procesos de reforma de la Educación Superior en América Latina', en Colectivo de Autores, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas, IESALC-UNESCO, pp. 105-114.
- Loreto Salvador Benítez, J., y González López, S., 'La inter-transdisciplina como ethos de la Universidad en la era global', en *Revista Iberoamericana de Ciencias*, vol.2, no. 2, 2015, pp.105-117.
- Luengo González, E., 'De la insatisfacción metodológica al encuentro con la transdisciplina', en Gómez-Gómez, E. N. y Arboleda-Gómez, R. (coords.), *Diálogos sobre la transdisciplina. Los investigadores y sus objetos de estudio*, Guadalajara, ITESO, 2015, <http://hdl.handle.net/11117/3058>.
- Luengo González, E., 'La transdisciplina y sus desafíos a la universidad', en Luengo González, E. (coord.), *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, Guadalajara, ITESO, 2012. <https://formacionsocial.iteso.mx/documents/10901/0/D-200400-2.pdf/c25c322f-fd1e-47bf-be55-fa427f2cda6a>
- Maturana, H., y Varela, F., *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*, Madrid, Debate, 1990.

- Max-Neef, M., 'Fundamentos de la transdisciplinariedad', Valdivia, Universidad Austral de Chile, 2004, https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Fundamentos_transdisciplinariedad.pdf (récupéré le 20 juillet 2018).
- Mejía Jiménez, M. R., *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*, Lima, CEAAL, 2011.
- Mitcham, C., 'Notes toward a philosophy of meta-technology', *PHIL & TECH*, vol. 1, no. 1&2, Fall 1995.
- Morin, E., *El método 4. Las ideas*, Madrid, Cátedra, 1992.
- Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.
- Morin, E., 'Sobre la reforma de la universidad', *Gazeta de antropología*, vol. 25, no. 1, 2009, http://www.ugr.es/~pwlac/G25_00Edgar_Morin.html.
- Morin, E., *La vía para el futuro de la humanidad*, Barcelona, Paidós, 2011
- Morin, E., *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, Buenos Aires, Nueva visión, 2015.
- Morin, E., y Delgado, C., *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, México, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2016.
- Motta, R. D., 'Complejidad, educación y transdisciplinariedad', *Polis*, no.3, 2012, pp. 1-22. <http://polis.revues.org/7701> (récupéré le 20 juillet 2018).
- Nicolescu, B., 'The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development', *International Congress «Universities' Responsibilities to Society», International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand*, <http://perso.clun-internet.fr/nicol/ciret/> (récupéré le 29 novembre 2007).
- Nicolescu, B., 'Transdisciplinarity - Past, Present and Future', *El II Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, Villa Vieja/Victoria, Brasil*, <http://cettrans.com.br/assets/textos/multidisciplinario-past-present-and-future.pdf>, 2005.
- Nicolescu, B., 'The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World', *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, online, vol. 3, pp. 11-18 (décembre, 2012).
- Nicolescu, B., 'Towards transdisciplinary education', *International Conference "Education of the Future", Memorial da América Latina, Parlamento Latinoamericano, Sao Paulo, Brazil, The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, vol. 1 no. 1, pp. 5-16, décembre 2005.
- Nicolescu, B., *La transdisciplinariedad Manifiesto*, Ediciones Du Rocher, <http://redcicue.com/index.php/transdisciplinary-human-education/transdisciplinary-human-education-edicion-no-1/104-articulos/138-manifiesto-la-transdisciplinariedad-basarab-nicolescu>, 1996.
- Oliva Figueroa, I., Koch Ewertz, T., and Quintero Tapia, J., 'Inter/transdisciplinariedad y universidad: patrones de desplazamiento e interactividad disciplinar', *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 6, no. 13, pp. 99-112, <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Olivé, L., 'Interdisciplina y transdisciplina desde la filosofía', *Ludus Vitalis*, vol. XIX, no. 35, 2011, pp. 251-256.
- Replantear la educación*, París, UNESCO, 2015.

- Sarquís, J., 'La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del *Manifiesto* de Basarab Nicolescu', *Fundamentos en Humanidades*, vol. 19, no. 1, 2009, pp.43-55.
- School in the Cloud, 'A philosophical approach to Sole', <https://www.theschoolinthecloud.org/blogpost/3430/> (récupéré le 20 juillet 2018).
- Sotolongo Codina, P. L., y Delgado Díaz, C. J., *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- Souza, B., *Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI-CLACSO, 2009.
- Streck, D. R., Redin, E., y Zitkoski, J. J. (coord.), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, 2015.
- The future of education*, [online video], 2015, <https://youtu.be/pcjRLYvt55E>, (consulté le 20 juillet 2018).
- UNESCO Institute for Statistics, Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next, Fact Sheet No. 45 September 2017 FS/2017/LIT/45, 2017, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf.
- Wallerstein, I. (coord.), *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1996.

La Transdisciplinarité, en résumé

En *Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial ?* publié par l'UNESCO en 2015⁸², la finalité de l'éducation au XXI^{ème} siècle est proposée comme inséparable des défis mondiaux auxquels nous faisons face et de l'impératif de transformer nos sociétés pour atteindre un développement durable :

Le but de l'éducation doit donc être examiné à la lumière d'une nouvelle vision du développement humain et social durable qui soit équitable et viable. Cette vision de durabilité doit prendre en compte les dimensions sociales, environnementales et économiques du développement humain et leurs différentes façons d'interagir avec l'éducation. " Une éducation habilitante est celle qui crée les ressources humaines nécessaires pour être productif, pour continuer à apprendre, pour résoudre les problèmes, pour être créatifs et pour cohabiter avec la nature en paix et harmonie. Lorsque les nations s'assurent qu'une telle éducation soit accessible à tous tout le long de leurs vies, une révolution tranquille se met en marche : l'éducation devient le moteur du développement durable et la clé pour un monde meilleur. "⁸³ L'éducation peut, et doit, contribuer à une nouvelle vision du développement mondial durable.

Les racines du système éducatif moderne sont particulièrement importantes. Conçues dans le contexte de la révolution industrielle avec l'établissement des lois d'éducation obligatoire tout le long du XIX^{ème} siècle :

L'éducation massive a été l'ingénieuse machine construite par l'industrialisme pour reproduire le genre d'adultes dont il avait besoin. [...] La solution a été un système éducatif qui, dans sa propre structure, reproduisait ce nouveau monde. Ce système n'est pas apparu instantanément. Même aujourd'hui il conserve des éléments qui nous rappellent la société préindustrielle. [...] Toute hiérarchie administrative de l'éducation, pendant qu'elle croissait, suivait le modèle de la bureaucratie industrielle. Même l'organisation des savoirs en disciplines permanentes s'est basée sur des suppositions industrielles. [...] La vie interne des écoles est ainsi devenue un miroir anticipé, une introduction parfaite à la société industrielle.⁸⁴

82 UNESCO, *Rethinking Education: Towards a global common good?*, Paris, Auteur, 2015, <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0023/002325/232555e.pdf>.

83 C. Power, *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO*, London, Springer, 2015.

84 A. Toffler, *Future Shock*, Penguin Random House, LCC., USA, 1970.

Cet héritage doit être traité si l'éducation va être réadaptée pour servir au développement durable et à une vision humanistique du futur. Comme identifié par A. Toffler, une partie de ces héritages est l'organisation des savoirs en disciplines permanentes et ségréguées : mathématiques, philosophie, biologie, physique, littérature... Les défis mondiaux auxquels le monde du XXIème siècle fait face, du changement climatique à la pauvreté persistante, ne peuvent pas être traités par des moyens mono disciplinaires, puisque " tous les grands sujets sont pluridisciplinaires "85 par nature. La forme disciplinaire de l'éducation dans le contexte de l'impératif du développement durable est, donc, intenable **en soi-même**.

C'est à travers ce raisonnement que **la transdisciplinarité**, en tant qu'approche pour l'éducation, est née comme une nécessité de développement durable. L'approche disciplinaire de l'éducation est efficace pour produire des hyper spécialisations, mais le coût de cette efficacité est une sorte d'*intelligence aveugle*, incapable d'intégrer les domaines des savoirs dans une totalité cohérente.⁸⁶ À ne pas confondre, toutefois, avec une approche anti disciplinaire. Il ne faut pas la réduire à l'interdisciplinarité. Il s'agit plutôt d'une organisation et production de savoirs *entre, à travers et au-delà des disciplines*⁸⁷, qui donne un cadre avec le " potentiel de rendre les savoirs produits de plus en plus importantes pour analyser les défis mondiaux urgents "88.

Avec le développement en cours de la révolution technologique contemporaine, le monde est en train d'expérimenter une transformation sans précédent. Ceci a mené à plusieurs actionnaires, dans tous les secteurs, à annoncer la naissance, si ce n'est pas déjà en cours, d'une 4ème révolution industrielle, avec trois caractéristiques distinctives :

Vitesse : contrairement aux révolutions industrielles précédentes, l'actuelle révolution évolue à un rythme exponentiel et non linéaire. Ceci est le résultat du monde multidimensionnel et profondément interconnecté dans lequel nous vivons et du fait que les nouvelles technologies engendrent des technologies plus nouvelles et de plus en plus capables.

Ampleur et profondeur : elle se développe sur la révolution numérique et mélange multiples technologies qui mènent à des changements de paradigmes sans précédents dans l'économie, le commerce, la société et

85 Preface, Edgar Morin.

86 Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil, 2005.

87 B. Nicolescu, *From modernity to cosmodernity*. Albany, NY: SUNY, 2014.

88 E. Darian-Smith and P. McCarty. 2016. *Beyond Interdisciplinarity*, Transcience Vol.7, Issue 2. ISSN 2191-1150.

au niveau individuel. La révolution ne change pas uniquement le " quoi " et le " comment " faire les choses, mais aussi le " qui " sommes-nous.

Impact dans les systèmes : elle implique la transformation de systèmes entiers, à travers (et à l'intérieur) des pays, des entreprises, des industries et de la société comme un tout.⁸⁹

Par conséquent, le monde serait - et en grande partie il l'est déjà - reformé et modelé par des forces perturbatrices qui transformeront radicalement non seulement notre manière de vivre, mais aussi notre propre existence. Partant de l'hypothèse que la 4ème révolution industrielle ne sera pas empêchée, les systèmes éducatifs seront dès à présent obligés de développer :

1. La capacité d'entreprendre des analyses et des solutions complexes ; par exemple :

L'augmentation et la propagation des systèmes d'Intelligence Artificielle Autonome (IA), avec le risque d'application perverse⁹⁰, transforment certains dilemmes philosophiques, jusqu'à présent considérés comme des simples expériences de la pensée, en réalités imminentes à résoudre. Le cas des véhicules autonomes est particulièrement concis : malgré l'intelligence artificielle, sous le capot de ces derniers se trouve une programmation complexe créée par des programmeurs humains. Bien qu'une grande partie du raisonnement derrière les véhicules autonomes soit la réduction d'accidents, les programmeurs doivent donner des instructions au véhicule pour l'inévitable (même si c'est rare) accident de voiture. Le consensus pour ces cas semble être de programmer le véhicule pour minimiser les victimes. Par exemple, si les victimes avaient une collision avec un bus et une voiture autonome, cette dernière, en cas de besoin, serait l'élément sacrifié. *Prima facie*, ceci semble judicieux, mais comme le montre le dilemme du tramway, formulé en premier par Philippa Foot⁹¹ et ensuite repris et révisé en nombreuses occasions, le principe peut être plus difficile à articuler que prévu dans un premier temps. Ceci est un exemple minuscule, mais concret, de comment les disciplines qui sont actuellement

89 K. Schwab, *The Fourth Industrial Revolution*, <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab> (consulté le 17 octobre 2018).

90 N. Bostrom, *Superintelligence: paths, dangers, strategies*, Oxford University Press, UK, 2014.

91 P. Foot, *The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect in Virtues and Vices*, Oxford: Basil Blackwell, 1978 (apparu originalement dans le Oxford Review, Numéro 5, 1967)

séparées dans l'éducation contemporaine, convergent en une réalité complexe qui demande une approche transdisciplinaire.

Un degré d'adaptabilité face aux forces et transformations perturbatrices qui sont en train de modeler l'avenir, par exemple :

Dans le cas des véhicules autonomes, si cette innovation devenait réalité, il faudrait s'attendre à ce que de nombreuses industries disparaissent ou qu'elles se transforment complètement, ce qui entraînerait leurs propres lot de conséquences, des services de taxi ou des chauffeurs aux services d'assurances, en passant par la loi (qui serait le responsable d'un accident causé par un véhicule autonome et qui serait le coupable ?)

De manière plus générale, dans le cas de l'intelligence artificielle, non seulement beaucoup de métiers prévisibles disparaîtraient ou demanderaient une modification si grande que, en effet, ils deviendraient des métiers complètement différents, mais beaucoup de perspectives professionnelles que l'on supposerait attractives dans cet avenir pourraient, en fait, devenir obsolètes. Il est intéressant de noter que les fondements primitifs et principaux pour que l'intelligence artificielle soit capable d'écrire des programmes par elle-même existent déjà.⁹²

Ces deux exigences font que la nécessité d'une éducation transdisciplinaire est encore plus urgente. La première ne peut être traitée qu'avec une approche capable d'étudier le monde et la réalité dans leur totalité et complexité, y compris l'incertitude, et de comprendre la nature perpétuelle de l'inter-rétroactivité. La deuxième souligne encore plus sur l'importance de l'éducation transdisciplinaire, car elle n'est pas seulement une transmission plus complète d'information et savoirs, l'éducation est, de manière plus importante, le développement d'une mentalité transdisciplinaire, une pensée complexe capable de tracer des connexions entre des domaines académiques et non académiques des savoirs en relation avec un monde complexe et, peut-être complexisant. Ceci est particulièrement fondamental pour toute éducation pour l'avenir, car historiquement et inévitablement, les systèmes éducatifs se sont avérés déficients pour pronostiquer et se préparer pour les transformations du marché du travail et ils essaient en permanence de regagner du terrain face à ces changements. Autrement dit, en plus de permettre l'analyse du monde avec toute sa complexité et ramifications de l'inter-rétro-activité permanente, une éducation transdisciplinaire ne cherche pas une poursuite futile après une transformation en perpétuelle accélération du monde, mais elle permet et développe la capacité intrinsèque de **l'adaptabilité**.

92 M. Balog et al, *DeepCoder: Learning to Write Programs*, <https://openreview.net/pdf?id=ByldLrqlx>, 2017.

Il est important de réaffirmer qu'une éducation transdisciplinaire n'est pas anti-disciplinaire. Son approche de produire des savoirs entre, à travers et au-delà des disciplines implique l'existence et la nécessité de ces dernières et des domaines non-académiques des savoirs. Les disciplines continueront à exister, ce qui doit changer est la façon dont nous les traitons. ■

Transdisciplinarité		PRINCIPE DIRECTEUR À travers l'utilisation des domaines des savoirs comme des parties inter-connectées d'un tout plus vaste, l'éducation traite des questions avec toute leur complexité.				
		OBJECTIF GÉNÉRAL Développer des habiletés transférables et une pensée intégrée et complexe.				
Résultats	Produits	Produit obtenu	Niveau d'alignement des résultats			
			Alignement minimal	Alignement partiel	Alignement élevé	Alignement complet
RÉSULTAT C L'utilisation souple et intégrée des domaines des savoirs.	PROGRAMME D'ÉTUDES		Produit C.1 obtenu	Produits C.1 et C.2 obtenus	Produits C.1, C.2 et C.3 obtenus	Tous les produits obtenus
	Produit C.1 : Le programme d'études associe et intègre plusieurs disciplines et domaines des savoirs (académiques et non-académiques).	<input type="checkbox"/>				
	Produit C.2 : L'introduction de cours basés sur des sujets qui mobilisent différents domaines des savoirs.	<input type="checkbox"/>				
	PÉDAGOGIE					
	Produit C.3 : Mettre en œuvre des activités qui montrent que les domaines des savoirs sont en constante interaction et, donc sont interconnectés.	<input type="checkbox"/>				
	Produit C.4 : Mettre en œuvre des activités complexes qui mobilisent différents domaines des savoirs.	<input type="checkbox"/>				
RÉSULTAT D L'utilisation critique et contextualisée des domaines des savoirs.	PROGRAMME D'ÉTUDES		Produit D.1 obtenu	Produits D.1 et D.2 obtenus	Produits D.1, D.2 et D.3 obtenus	Tous les produits obtenus
	Produit D.1 : L'introduction d'applications techniques et pratiques qui demandent la mobilisation de plusieurs domaines intégrés des savoirs.	<input type="checkbox"/>				
	Produit D.2 : L'intégration de l'intelligence interpersonnelle, émotionnelle et intuitive et des habiletés sociales.	<input type="checkbox"/>				
	PÉDAGOGIE					
	Produit D.3 : Mettre en œuvre des activités et des études des cas qui montrent que toutes les actions sont basées sur des éléments, facteurs et événements qui sont en constante inter rétroactivité.	<input type="checkbox"/>				
	Produit D.4 : Les élèves, après l'identification et analyse de problèmes sociaux, interagissent avec plusieurs actionnaires externes afin de participer de manière proactive dans des projets sociaux qui demandent la mobilisation de plusieurs et différents domaines des savoirs.	<input type="checkbox"/>				

Dialecticisme

Approche interactionnelle et synergique basée sur un dialogue proposant des problèmes et un échange critique dans l'intérêt de la pensée libre et critique à travers la participation proactive des étudiants

Dialecticisme : la naissance de l'Étudiant Protagoniste

DR JOEL GÓMEZ

Président et Directeur Général, Centre de Linguistique Appliquée, Washington, EUA

“La compréhension est une opération à deux voies ; pour apprendre, il ne s’agit pas d’être un réceptacle vide. L’étudiant doit se questionner lui-même et questionner l’enseignant. Il doit même discuter avec ce dernier lorsqu’il comprendra ce qu’il dit ”.

— Mortimer J. Adler, *How to Mark a Book* (pris de *The Saturday Review of Literature*, 6 juillet 1941)

Le dialecticisme, à côté de l'intraculturalisme, la Transdisciplinarité et la Contextualité, tel qu'il est argumenté dans d'autres sections de ce volume, constitue l'un des quatre piliers de l'Éducation Équilibrée et Inclusive selon le concept proposé par Education Relief Foundation (ERF). Les quatre piliers de l'Éducation Équilibrée et Inclusive posent les bases afin de voir l'acte d'apprendre et l'acquisition de savoirs non comme quelque chose de statique, mais comme un processus dynamique et multidimensionnel. Par la réflexion collective, le dialogue, l'auto-questionnement et l'échange critique, le dialecticisme comme approche éducative demande que les étudiants s'engagent et s'impliquent dans le procès éducatif.

La population mondiale est polarisée entre ceux qui ont accès à l'éducation et ceux qui ne l'ont pas, entre les puissants et les opprimés, entre les cultures dominantes et les marginalisées, pour mentionner juste quelques dichotomies.

Dans le contexte de cette polarité, le fossé entre riches et pauvres continue d'augmenter. Le Rapport sur l'Inégalité Globale montre qu'il existe une disparité extrême dans la distribution de la richesse sur huit régions géographiques du monde.⁹³ En Europe, 10% de la population représente le 37% du revenu régional. Dans d'autres régions, la disparité du revenu est encore plus grande : la Chine (41%) ; la Russie (46%) ; l'Amérique du Nord

93 The World Inequality Database, 'Executive Summary', Washington D.C., Author, 2018, <https://wir2018.wid.world/executive-summary.html>.

(47%) ; le Brésil, l'Inde et l'Afrique Subsaharienne (55%). Aux États-Unis il y a une disparité encore plus grande dans la distribution de la richesse entre les Blancs et les minorités. Une famille Blanche moyenne est presque 10 fois plus riche qu'une famille Noire moyenne, et 8 fois plus riche qu'une famille Hispanique moyenne.⁹⁴ En résumé, un statu quo consistant en *ceux qui possèdent et ceux qui ne possèdent pas*.

Ce statu quo est étendu à l'éducation, où la disparité dans la scolarisation et l'apprentissage est aussi visible, en trahissant sa promesse de rendre égaux. Nonobstant, il y a eu des progrès considérables sur ce front pendant ces dernières décennies : le Rapport de l'Alliance Mondiale pour l'Éducation indique que parmi plus de 65 pays en voie de développement faisant partie de l'initiative, il y a eu des améliorations de la planification et du financement national du secteur éducatif, du pourcentage d'étudiants qui concluent l'école primaire et le collège. Cependant, le rapport indique aussi une augmentation du nombre d'enfants non scolarisés en âge de recevoir l'éducation primaire ou secondaire de base.⁹⁵ De plus, le rapport montre une pénurie d'enseignants qualifiés et une basse proportion d'enseignant qualifiés par étudiants. Un autre document de la Banque Mondiale établit que :

Des centaines de millions d'enfants à travers le monde entrent dans la vie adulte sans avoir acquis ne seraient-ce que les compétences nécessaires à la vie. Parmi ceux qui sont scolarisés, bon nombre quitteront l'école sans pouvoir effectuer correctement une soustraction, lire une prescription médicale ou interpréter une promesse de campagne — et encore moins bâtir une carrière prospère ou éduquer leurs enfants⁹⁶.

Et alors que cette inégalité dans la distribution de la richesse et dans l'éducation est principalement visible entre les pays développés et en voie de développement, elle existe aussi à l'intérieur des propres pays développés et en voie de développement, entre les populations marginalisées et minoritaires.

C'est dans ce contexte qu'émerge l'importance du dialecticisme en tant qu'approche éducative. Dans ce sens, la caverne de Platon nous offre une puissante métaphore : en voulant que les étudiants s'engagent et participent dans le processus éducatif par la réflexion collective, le dialogue, l'auto-questionnement et l'échange critique, le dialecticisme devient

94 B. Thomson, 'The Racial Wealth Gap: Addressing America's Most Pressing Epidemic', *Forbes*, 18 February 2018, <https://www.forbes.com/sites/brianthompson1/2018/02/18/the-racial-wealth-gap-addressing-americas-most-pressing-epidemic/#14d0773e7a48>.

95 Global Partnership for Education, 'Results Report 2018', Washington D.C., Author, 2018, <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2018>.

96 The World Bank, *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, Author, Washington D.C., 2018, <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.

un outil pour redéfinir collectivement les ombres projetées sur les murs et offrir des réalités alternatives et plus égalitaires.

Le dialecticisme, défini dans son rôle de pilier de l'Éducation Équilibrée et Inclusive, a ses racines dans les concepts de la pensée, aussi bien Dialectique que Dialogique. Les racines grecques du terme " dialectique " lient "dia-" (par le biais de, entre) avec "-legein" (parler) ; le terme " dialogique " est lié intrinsèquement à " dialogue " qui connecte "dia-" avec "logos" (mot, discours, déclaration).⁹⁷ Alors, pour pénétrer dans le dialecticisme, la personne doit engager un dialogue avec une ou plusieurs parties et participer dans une réflexion ou échange critique avec autrui. L'objet du dialogue est de postuler, proposer, discuter, chercher, partager et évaluer le savoir et la réalité à travers multiples angles et perspectives. En plus, au moyen d'une réflexion intérieure, on peut engager un dialogue avec soi-même sur les perspectives alternatives de la réalité par rapport au propre être ; par l'échange critique, on peut mettre en balance les mérites et les fautes des visions du monde divergentes ou convergentes, des valeurs religieuses et sociales, des faits historiques et scientifiques, des projets politiques et sociaux, et des idées et idéaux.

C'est ainsi que ce processus de s'engager avec le dialecticisme est lié dans un processus éducatif oral et écrit. En résumé, pour arriver à une conclusion ou résolution, il faut le dialogue comme éducation et la pensée critique comme approche méthodologique. Cependant, l'utilisation du dialogue dans le dialecticisme ne présuppose pas une acceptation crédule, de même que l'utilisation de l'échange et la réflexion critique n'entraînent pas un inévitable désaccord. Nonobstant, le dialogue implique la recherche, sans préjugés, afin de comprendre des perspectives alternatives et leur justification, tandis que " être d'accord est un exercice de la pensée critique [...] comme être en désaccord".⁹⁸ En conséquence, le processus du dialecticisme, dans un monde infiniment divers et en constante évolution, n'a pas un but absolu et, lorsqu'on atteint une finalité, celle-ci est, en termes absolus, relative : lorsqu'on arrive à un statu quo, le processus peut toujours être redémarré.

Si la méthode éducative existante — qui voit les étudiants comme des récipients devant être remplis d'informations et conclusions préétablies— présuppose un monde statique et homogène, le dialecticisme — qui voit les étudiants comme protagonistes de leur propre éducation en les poussant à poursuivre une quête infatigable, impatiente, permanente et pleine d'espoirs à propos du monde, avec le monde et entre eux"⁹⁹— reconnaît que le monde est en constante évolution et qu'il est infiniment divers. En effet, la permanente

97 Online Etymology Dictionary, <https://www.etymonline.com>

98 M. J. Adler and C. Van Doren, *How to read a book*, New York, Simon and Schuster, 1972, p. 115.

99 P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Continuum, 2000, p. 53.

interaction entre la pensée dialectique et dialogique, en observant, en mettant en cause, en déconstruisant et en construisant, défie la vision idéologique et positiviste de la réalité sur la base de vérités, lois et valeurs purement objectives et universelles. Elle ouvre le chemin pour une approche constructiviste vers la réalité, en considérant les visions du monde comme des entités sociales, et que les individus dans la société donnent sens aux choses selon leurs expériences, en permettant ainsi que des visions du monde diverses et alternatives fassent partie du statu quo. Pour l'essentiel, le dialecticisme ne transmet pas, et ne peut pas transmettre, une idéologie aux étudiants, mais il leur offre des outils pour construire, individuellement et collectivement, leur propre vision du monde.

Cette approche constructiviste donnée au processus de développement des enfants peut être trouvée dans le travail de Piaget et Vygotsky, qui voyaient le processus de développement et apprentissage chez les enfants comme la relation entre la cognition et l'interaction sociale. Piaget a étudié le développement cognitif chez les enfants au fil du temps, et la manière avec laquelle ce développement est façonné par son environnement. La théorie de Piaget sur le processus d'apprentissage chez les enfants était que les enfants naissent en ayant une capacité de base pour apprendre et qu'elle évoluait par étapes au fil du temps. Selon lui, cette capacité innée fondamentale des enfants s'engageait dans leur environnement pour leur permettre de construire et de déconstruire leur vision du monde, en passant d'un stade de développement à un autre. Selon Piaget, les enfants construisent une compréhension de leur monde à travers leur processus de maturation et leur interaction avec l'entourage. Pour Piaget, la capacité d'apprentissage d'un enfant est principalement déterminée par l'étape de développement biologique et la manière dont ils interagissent avec leur environnement pour faciliter le processus d'apprentissage. En considérant notre expérience avec les enfants, nous pouvons nous questionner sur la force de la vision du monde qu'ils construisent et la fréquence avec laquelle celle-ci entre en conflit avec la vision du monde des adultes. Nous pouvons aussi réfléchir à la vision du monde constructiviste et évolutive des enfants dans leur cheminement pour devenir de jeunes adultes.

Même si Piaget et Vygotsky partageaient quelques idées communes sur le développement des enfants et le constructivisme, la vision de Vygotsky était concentrée sur le fait que l'interaction sociale est la base principale pour le développement cognitif chez les enfants :

Dans le développement culturel des enfants chaque fonction apparaît deux fois : d'abord, au niveau social, et ensuite, au niveau individuel ; d'abord, entre les gens (inter-psychologique), et puis, à l'intérieur de l'enfant (intrapyschologique). Ceci applique aussi à l'attention volontaire, la mémoire logique

et la formation de concepts. Toutes les fonctions plus élevées ont pour origine les relations réelles entre les individus.¹⁰⁰

Étant donné que le dialogue est une composante centrale du dialecticisme, il faut le considérer comme indissociable du constructivisme de Vygotsky, lequel soutient que les visions du monde sont basées sur des significats créés par les individus à travers leurs expériences inter-psychologiques et intrapsychologiques. Par conséquent, le dialecticisme est intrinsèquement une approche sociale et interpersonnelle. À partir de cette conclusion, il est incontournable d'inférer et de déduire que le dialecticisme — en tant qu'approche éducative intrinsèquement sociale et interpersonnelle — et le langage — en tant qu'une "fonction fixe caractéristique de l'espèce, une composante de la pensée humaine"¹⁰¹ qui est "ce qui nous fait humains"¹⁰² — partagent un rapport inextricable.

Le langage ne facilite pas seulement le processus du dialecticisme ci-dessus décrit, mais il le complète aussi car son but va au-delà de juste fournir de l'information. Selon Gee, le discours linguistique a deux fonctions principales :

(1) ...mettre en évidence l'exécution de l'action dans le monde y inclus les activités et interactions sociales... ; (2) ...insister sur les affiliations des personnes dans les cultures et les groupes et institutions sociales, en invitant les autres à prendre certaines perspectives par rapport à l'expérience.¹⁰³

Rogers, partant des idées de Gee et Cazden, mène le langage et le discours plus loin vers le domaine de l'analyse du discours critique. Pour Rogers, "Les approches critiques sur l'analyse du discours reconnaissent que le fait de mettre en cause la production de sens est toujours aussi une exploration du pouvoir".¹⁰⁴ Rogers met en relation les concepts de la théorie sociale critique et le discours critique afin d'aborder des alternatives disruptives aux structures de pouvoir et d'inégalité sociale. Pour Rogers, le discours critique mène les idées de Cazden sur "le discours comme parler" et "le discours comme différentes manières de comprendre" non seulement dans le sens de la réussite académique mais dans la recherche de mettre en question les normes sociales existantes, d'éliminer l'inégalité et favoriser la justice sociale. Par conséquent, le langage est l'acte communicatif global qui, à travers le

100 L. S. Vygotsky, *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, p. 57.

101 N. Chomsky, 'On the nature of language', *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 280, Issue 1, 1976, p. 46.

102 G. Deutscher, *The Unfolding of Language: An Evolutionary Tour of Mankind's Greatest Invention*, Holt/Metropolitan, New York, 2006, p.1.

103 J.P. Gee, 'Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective', *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725, 2001, p. 714.

104 R. Rogers, *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, Routledge, New York, 2011, p.2.

discours, enveloppe l'acte constructiviste de production de sens, et c'est ainsi qu'il établit la puissance du dialecticisme dans le processus éducatif.

Toutefois, l'apprentissage commence d'abord à la maison. Lorsqu'un enfant est né, il absorbe son ensemble de savoirs de son environnement qui est à sa portée au moyen de ses sens. Toutes les savoirs qu'il crée viennent de ses parents et de sa famille autour de lui. L'apprentissage vient aussi des enfants de sa communauté. D'après le travail de Vygotsky ci-dessus mentionné, les étapes inter-psychologique et intrapsychologique du développement culturel d'un enfant s'appliquent " de la même manière à l'attention volontaire, la mémoire logique et la formation de concepts".¹⁰⁵ Il en résulte clairement que le lien entre le langage et le dialecticisme est si important que la question des antécédents socioculturels et la langue maternelle des étudiants, comme le véhicule du savoir et production de sens, deviennent essentiels pour que le processus du dialecticisme puisse avoir lieu.

Cependant, la norme globale reste toujours que la langue maternelle des étudiants n'est pas présente ou qu'elle a été gravement négligées dans les milieux de l'éducation formelle. Cette négligence, en général, est justifiée en termes de difficultés financières ou logistiques, manque de matériel didactique et absence d'enseignants qualifiés, parmi d'autres causes. Au premier abord, ce sont des problèmes certainement légitimes. Mais les données qui montrent les conséquences d'une telle négligence de l'enseignement de la langue maternelle sont alarmantes. Un rapport de la Campagne Globale pour l'Éducation établit que :

...dans les pays en développement, environ 221 millions d'enfants arrivent à la salle de classe sans pouvoir comprendre la langue employée pour leur apprendre. Dans beaucoup de pays, les cours sont donnés dans la langue coloniale antique ou dans une langue nationale ou internationale dominante que les enfants ne parlent pas à la maison.¹⁰⁶

Un rapport de la Banque Mondiale (2005) indique que :

Cinquante pour cent des enfants non scolarisés dans le monde vivent dans des communautés où la langue d'enseignement est rarement employée à la maison, si elle est employée. Ceci met en évidence le plus grand défi pour réussir une Éducation pour Tous (EPT) : un héritage de pratiques non

105 L. S. Vygotsky, *Mind in Society*, p. 57.

106 P. McKenzie and J. Walker, 'Mother-tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion', *Campaign for Education*, http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue_EN.pdf, 2013, p.3

productives qui entraînent des niveaux bas d'apprentissage et hauts niveaux d'abandon scolaire et de redoublement.¹⁰⁷

Un rapport de l'UNESCO (2009) montre que :

Lorsque l'instruction, le programme d'études et les matériels ne sont pas dans la langue maternelle et ne prennent pas en compte le monde que l'enfant connaît, les résultats sont un absentéisme généralisé, une augmentation du taux de redoublement et de bas niveaux des résultats scolaires.¹⁰⁸

En plus il inclut que :

Lors d'une étude réalisée à partir des données de 160 groupes linguistiques sur 22 pays en développement, on a trouvé que le fait de ne pas employer la langue maternelle était l'une de principales causes de non inscription et d'abandon scolaire. Ceux qui avaient accès à l'éducation dans leur langue maternelle avaient significativement plus de probabilités de s'inscrire et d'aller à l'école.¹⁰⁹

Il y a aussi des preuves tangibles que les inquiétudes sur les coûts que l'offre d'éducation dans la langue maternelle représente n'ont pas de fondement : une étude a démontré qu'au Guatemala, le fait d'offrir une éducation bilingue dans la langue maternelle a produit des économies de 5,6 millions de dollars par an en réduisant les taux d'abandon scolaire et de redoublement de niveau entre les étudiants qui parlaient une langue différente de l'espagnol à la maison. Le rapport montre aussi que, au Mali, donner l'éducation en français aux étudiants non francophones, au lieu de leur langue maternelle, coûte environ 27% plus, dû aux taux d'abandon scolaire et de redoublement de niveau élevés.¹¹⁰

Le fait que cette norme persiste au niveau mondial, en dépit de l'évidence alarmante de ses fautes et des bénéfices manifestes d'intégrer une éducation en langue maternelle, montre clairement les profondes limitations et les effets négatifs de la méthode didactique qui règne dans les systèmes éducatifs partout dans le monde. En traitant les étudiants comme des *pages blanches* qu'il faut remplir de données et d'informations, l'éducation didactique suppose la non-pertinence du monde et du savoir, les deux extérieurs à l'entourage de l'éducation formelle ; le dialecticisme, pour sa part, en traitant les étudiants comme

107 The World Bank, *Education Notes: In Their Own Language... Education for All*, Washington D.C., Author, 2005, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf.

108 Smits, J., et al., *Home language and education in the developing world*, UNESCO, Nijmegen, 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001787/178702e.pdf>.

109 Smits, J., et al., 2009.

110 P. McKenzie and J. Walker, 'Mother-tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion', *Campaign for Education*, http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue_EN.pdf, 2013.

participants proactifs et, par conséquent, comme co-créateurs de leur éducation, considère le monde et le savoir, les deux extérieures à l'entourage de l'éducation formelle, non seulement comme pertinents, mais aussi comme archétypes du processus éducatif. Dès sa structure, l'éducation didactique méprise les langues maternelles parce que les étudiants, qui sont ou qui doivent devenir des réceptifs vides pendant leur éducation, n'ont pas, du point de vue de l'entourage scolaire, de savoirs préalables considérables, car on leur fournira les données et l'information considérées nécessaires. Au contraire, le dialecticisme, ne pouvant pas se séparer du langage et de la nature constructiviste du discours comme l'acte de production de sens, est structurellement tenu d'intégrer les antécédents socioculturels et la langue maternelle des étudiants dans l'entourage de l'éducation formelle. En somme, en reconnaissant l'apprentissage comme un événement social, et cognitif, qui a lieu entre les membres de la famille et la propre communauté, de même qu'entre les camarades et enseignants dans les entourages d'éducation formelle, l'Éducation Équilibrée et Inclusive, par le biais du dialecticisme, donne vie, à un sujet nécessaire depuis déjà longtemps, à l'étudiant protagoniste. ■

Références

- Adler, M. J., 'How to Mark a Book', *The Saturday Review of Literature*, 6 July 1941.
- Adler, M. J. and Van Doren, C., *How to read a book*, New York, Simon and Schuster, 1972.
- Alvaredo, F. et al., 'World Inequality Report 2018', The World Inequality Database, Washington D.C., 2018, <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-full-report-english.pdf>.
- Bean, J. C., *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*, John Wiley and Sons, 2011.
- Brookfield, S. D., *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, San Francisco, JosseyBass, 1987.
- Chomsky, N., 'On the nature of language', *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 280, Issue 1, 1976.
- Deutscher, G., *The Unfolding of Language: An Evolutionary Tour of Mankind's Greatest Invention*, Holt/Metropolitan, New York, 2006.
- Freire, P., *Pedagogy of the oppressed*, New York, Continuum, 2000.
- Gee, J.P., 'Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective', *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725, 2001.
- Global Partnership for Education, 'Results Report 2018', Washington D.C., Author, 2018, <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2018>.
- Gravett, Emily O., 'Critical Thinking', Teaching Resource Center, University of Virginia, 2013, <http://cte.virginia.edu/wp-content/uploads/2014/01/Faculty-Development-Handout.pdf>.

- Heer, R., 'A Model of Learning Objectives', Center for Excellence in Learning and Teaching, Iowa State University, 2012, <http://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBlooms-Handout-1.pdf>.
- Instructional Design, 'Social Development Theory (Lev Vygotsky)', Author, 2018, <http://www.instructionaldesign.org/theories/social-development/>.
- Jeppesen, H., 'Population growth challenges poor nations', DW, 10 August 2013, <https://p.dw.com/p/19NA9>.
- Joyce, B., et al., Models of Teaching, 9th edition, Pearson, 2014.
- McKenzie, P. and Walker, J., 'Mother-tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion', Campaign for Education, http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue_EN.pdf, 2013.
- McLeod, S. A., 'Jean Piaget's Theory of Cognitive Development', 2018, <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>.
- Online Etymology Dictionary, 'Dialect', 2018, https://www.etymonline.com/word/dialect?ref=etymonline_crossreference.
- Rogers, R. An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education, Routledge, New York, 2011.
- Sample, I., 'Comparing Piaget and Vygotsky', Teacher Education ePortfolio, University of Iowa, 200X, https://www2.education.uiowa.edu/html/eportfolio/tep/07p075folder/Piaget_Vygotsky.htm.
- Smits, J., et al., Home language and education in the developing world, UNESCO, Nijmegen, 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001787/178702e.pdf>.
- Taba, H., Teacher's Handbook for Elementary Social Studies, Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1967.
- The World Bank, World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise, Washington D.C., Author, 2018, <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.
- The World Bank, Education Notes: In Their Own Language...Education for All, Washington D.C., Author, 2005, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf.
- The World Inequality Database, 'Executive Summary', Washington D.C., Author, 2018, <https://wir2018.wid.world/executive-summary.html>.
- Thomson, B., 'The Racial Wealth Gap: Addressing America's Most Pressing Epidemic', Forbes, 18 February 2018, <https://www.forbes.com/sites/brianthompson1/2018/02/18/the-racial-wealth-gap-addressing-americas-most-pressing-epidemic/#14d0773e7a48>.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, 'World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables', New York, Author, 2017, https://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/WPP2017_KeyFindings.pdf.
- Vygotsky, L.S., Mind in Society, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Le dialecticisme, en résumé

Historiquement, dans le monde entier, les systèmes éducatifs se sont basés sur l'approche didactique de l'éducation. Dans cette approche, qui reste toujours un standard dans le monde, l'enseignant - transmetteur proactif - confère aux étudiants -réceptacles passifs- l'information et les savoirs considérés nécessaires. En effet, cette méthode évite que les étudiants participent dans leur propre procès d'apprentissage. Ceci a des conséquences :

Les étudiants n'ont pas l'opportunité d'exercer leurs facultés réfléchies et réflexives. Dans un rapport publié par la Royal Society de Londres en 2011, *Neuroscience : implications pour l'éducation et l'apprentissage permanent (Neuroscience : implications for education and lifelong learning)*, il est dit que : "Le cerveau a une capacité d'adaptation extraordinaire qui, parfois, est dénommée "neuroplasticité". Elle est due au processus à travers lequel sont renforcées les connexions entre neurones lorsqu'ils s'activent de manière simultanée, qui souvent est résumé comme «les neurones qui s'activent ensemble restent connectés».¹¹¹ Et tandis que cet "effet [...] connu comme plasticité, dépendant de l'expérience [...] reste présent toute la vie"¹¹², il est aussi vrai que "La plasticité tend à diminuer avec l'âge". Comme il porte sur la méthode didactique d'éducation, il est évident que la ségrégation de la transmission du savoir, de la mise en cause et la production de celle-ci, aurait des effets inhibiteurs sur la faculté des étudiants d'absorber et de filtrer, décortiquer et critiquer l'information et le savoir de manière simultanée.

Les étudiants sont privés d'une voix proactive dans leur propre éducation. Cependant, comme Cazden (1998)¹¹³ explique, le dialogue n'est pas purement le "discours comme parler" mais aussi, il est, et peut être le plus important, le "discours comme différentes manières de compréhension". L'interdiction du discours et du dialogue dans le domaine de l'éducation formelle, entre l'enseignant et les étudiants, ainsi qu'entre les étudiants, ne serait pas seulement préjudiciable pour la réussite de certaines habiletés et compétences analytiques, mais aussi pour l'efficacité du processus d'apprentissage en soi.

111 D. Hebb, *The Organization of Behavior*, Wiley, New York, 1949.

112 M. Lovden, L. Backman, U. Lindenberger, F. Schaefer S & Schmiedek, *A theoretical framework for the study of adult cognitive plasticity*, *Psychol Bull* 136(4),659-76, 2010.

113 C.B. Cazden, *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, 1998.

Pourtant, il faut dire que le consensus international sur la matière semble s'incliner en faveur de l'abandon de l'approche didactique. Dans une *Nouvelle vision pour l'éducation : en libérant le potentiel de la technologie* (*New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*), publié en 2015 par le Forum économique mondial (FEM), par exemple, la pensée critique est considérée parmi les "16 habiletés les plus cruciales du XXI^{ème} siècle" identifiées par la publication.

Pour s'épanouir dans un monde en rapide évolution, géré par la technologie, les étudiants ne doivent pas seulement posséder des habiletés solides dans des domaines comme : langues, mathématiques et sciences, mais aussi ils doivent posséder des habiletés comme : la pensée critique, la résolution de problèmes, la persévérance, la collaboration et la curiosité.¹¹⁴

La littérature contemporaine qui met en relief l'importance des habiletés de la pensée critique, la résolution de problèmes et la collaboration est, en conséquence, abondante. Plus loin que la lente mise en œuvre opérationnelle de telles politiques éducatives, ces approches ont un ensemble particulier de limitations, justement parce qu'elles se centrent sur la résolution et non sur la *formulation de problèmes*. Comme évidence de la pensée critique, l'approche de *résolution* de problèmes fournit des problèmes dont on attend les solutions élaborées ; en quelques mots, on espère que les étudiants trouvent la réponse à une question. Mais, la pensée, selon la méthode scientifique, a plus un rapport avec la capacité d'articuler les bonnes questions, au lieu de simplement trouver la bonne réponse.¹¹⁵ Le pédagogue brésilien Paulo Freire, dans son travail novateur *Pédagogie de l'opprimé*, souligne la centralité et la différence d'une éducation qui problématise :

L'éducation qui problématise repose sur la création et stimule les réflexions et l'action vraies des hommes sur la réalité. Elle répond à leur vocation comme êtres qui ne peuvent pas s'authentifier à l'écart de la recherche et de la transformation créatrice.¹¹⁶

Donc, celle-ci est la différence fondamentale entre l'éducation de *résolution* de problèmes et celle de *formulation* de problèmes, en ce qui concerne leur relation avec l'approche didactique : l'approche de *résolution* de problèmes n'est que la méthode didactique qui a ouvert un certain chemin à la réforme, tandis que la *formulation* de problèmes est une

114 *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*, the World Economic Forum (WEF), http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf, 2015.

115 R.D. Vale , The Value of Asking questions, *Molecular Biology of the Cell*, <https://www.molbiolcell.org/doi/10.1091/mbc.e12-09-0660>, 2013.

116 P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum, 2000.

vraie rupture avec ladite méthode. C'est là qu'est manifeste l'importance du *dialecticisme* comme approche éducative.

Comme approche, le dialecticisme est traduit par un compromis constant de dialogue avec les autres et d'échange critique. Le dialogue permet au milieu scolaire formel de devenir un troisième espace sûr où les étudiants et enseignants peuvent s'exprimer, discuter et échanger des points de vue et des idées différents à propos du monde. Cependant, ce dialogue n'implique ni crédulité ni naïveté. Celui-ci doit avoir comme résultat une réflexion critique et, avec le temps, un échange critique avec l'interlocuteur permettant d'arriver à une conclusion en identifiant les divergences et contradictions. D'autre part, cet échange critique ne doit pas être confondu avec une contradiction systémique : se mettre d'accord, après le dialogue et l'échange critique, est aussi bien la pratique du jugement critique que n'est pas être d'accord.¹¹⁷

Basée sur le dialecticisme, la dynamique du domaine éducatif de l'éducation formelle est transformée. Ceci n'a pas le but d'annoncer l'obsolescence de l'enseignant ou la disparition de la transmission de savoir dans le processus éducatif. Cependant, ceci implique une transformation du rôle de l'enseignant qui n'est plus le gardien définitif de la vérité et du savoir, auquel les étudiants pourraient avoir accès actuellement de manière indépendante, mais c'est un facilitateur, un médiateur et un synthétiseur ; en quelques mots, le directeur d'un orchestre. Les étudiants, pour leur part, se transforment de récipiends vides remplis de données et d'information en protagonistes et co-créateurs de leur propre éducation, en même temps qu'ils participent et produisent savoir de forme critique. ■

117 M.J., Adler, 'How to Mark a Book', *The Saturday Review of Literature*, 6 July 1941.

RESULTAT F Acquérir les habiletés d'inspection, analytiques et synoptiques nécessaires pour participer avec l'information, les données et les idées	PROGRAMME D'ÉTUDES		Produits F.5 et F.4 obtenus	Produits F.5, F.4 et F.1 obtenus	Produits F.5, F.4, F.1 et F.2 obtenus	Tous les produits obtenus
	Produit F.1 : On y inclut : idées, théories, manuscrits et perspectives opposées sur des événements historiques et contemporains, ainsi que des concepts et hypothèses scientifiques, à être analysés.	<input type="checkbox"/>				
	Produit F.2 : Les objectifs du cours sont articulés au moyen de l'identification et résolution (intérieure et extérieure) des contradictions des matériels opposés.	<input type="checkbox"/>				
	PEDAGOGIE					
	Produit F.3 : La pertinence de l'information, les données et les concepts est déterminée par un processus d'identification, extraction et comparaison avec d'autres sources.	<input type="checkbox"/>				
	Produit F.4 : L'information et les données sont étudiées de manière systémique afin d'identifier partialité et distorsion.	<input type="checkbox"/>				
	Produit F.5 : Les sources sont étudiées de manière systématique afin d'évaluer leur objectivité et crédibilité.	<input type="checkbox"/>				
	Produit F.6 : On demande aux étudiants de réfléchir de manière critique sur leurs propres processus de pensée (métacognition)	<input type="checkbox"/>				

Contextualité

Approche centrée sur le contexte,
basée sur l'intégration et
l'adaptation aux réalités, valeurs et
cadres interprétatifs des étudiants
dans le but de développer leur sens
de co-propriété et de co-crédation

L'utilisation de la contextualité pour atteindre la renaissance des écoles : une vision des pays du Sud global

CENTRE REGIONAL POUR L'INNOVATION ÉDUCATIVE ET LA TECHNOLOGIE DE L'ORGANISATION DE MINISTRES D'ÉDUCATION DU SUDEST ASIATIQUE (SEAMEO REGIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL INNOVATION AND TECHNOLOGY, SEAMEO INNOTECH)

DR SHARON JOY BERLIN-CHAO

YOLANDA DELAS ALAS

EDITH PIMENTEL

MICHELLE SARABILLO

Historiquement, les écoles ont été conçues comme une solution unique pour tous, une configuration qui est particulièrement vraie dans le cas des écoles publiques standardisées. Avec un programme et des standards communs, des règles similaires et des pratiques scolaires comparables au quotidien, le principe traditionnel de l'école forme et éduque les étudiants dans un environnement formel qui est étranger à la diversité de leurs origines socioéconomiques et culturelles, sans parler de leur individualité respective. Dans leur configuration et processus, ces environnements standardisés d'éducation formelle, peut-être par inadvertance, sont en fait un effort pour homogénéiser un ensemble d'élèves diversifié et hétérogène. Cependant, les hauts taux d'abandon scolaire, la déconnexion entre le monde académique et les communautés locales et le fossé existant entre l'investissement en politiques éducatives et l'efficacité de la pratique éducative indiquent que cette norme de standardisation est inefficace. La réponse de la diversité à la standardisation n'est pas la dissipation, mais la transformation en aliénation, en diminuant le potentiel et la puissance de l'éducation. Par conséquent, il est impératif que les systèmes éducatifs reconnaissent la diversité des étudiants et qu'ils contextualisent l'éducation le cas échéant. En outre, étant donné que les écoles sont des principes construits, elles peuvent aussi être déconstruites. Le constructivisme, le constructivisme social et l'enquête appréciative fournissent la base et l'élan nécessaires pour transformer les écoles en leurs potentiels positifs. Ce chapitre sert à expliquer la manière dont ces théories de

l'apprentissage et le changement humain et organisationnel se mettent en pratique dans les écoles secondaires publiques à travers le cas pratique du Projet APEX en Philippines.

Il y a eu un bon nombre de débats sur la meilleure manière de positionner l'éducation secondaire, ce qui constitue un axe important dans le système éducatif d'un pays. Le Département d'éducation des Philippines a institué des interventions importantes de réformes pour transformer le panorama éducatif du pays à grande échelle. Toutefois, avec l'incertitude et la complexité comme nouvelle norme, la transformation dans les écoles et les communautés ne peut pas avoir lieu avec encore les mêmes solutions. Dans certaines communautés de Philippines, le Département d'éducation s'est évertué à déconstruire la définition d'école secondaire à travers du modèle appelé *Applied Academics for Excellence* (APEX). Ancré aux concepts et aux principes de constructivisme, de constructivisme social et de l'enquête appréciative, le cadre APEX présente les moyens dont les différents éléments, comme les contextes de l'école et de la communauté, les directions économiques locales et les stratégies d'apprentissage peuvent entrer en matière dans les écoles et les communautés en développement.

APEX est un projet éducatif basé sur la communauté qui connecte les écoles secondaires avec le cadre de développement culturel et socioéconomique de la communauté, et ce au travers d'activités significatives, de la collaboration et du gouvernement de l'éducation de base. APEX prépare académiquement et techniquement les jeunes afin qu'ils reçoivent une éducation postsecondaire et poursuivent une carrière ou un emploi dans une entreprise de leur choix en les exposant à des programmes d'études pertinents, à des activités interactives et à des applications dans la vie réelle.¹¹⁸

APEX transforme une école secondaire régulière en une école constructiviste, dont l'approche a tendance à changer des enseignants aux étudiants. La salle de classe n'est plus un endroit où l'enseignant "expert" verse les savoirs sur les étudiants passifs qui attendent comme des récipients vides d'être remplis. Avec le modèle constructiviste, les étudiants participent activement à leur propre processus d'apprentissage. Dans cette configuration, les enseignements et les étudiants considèrent les savoirs comme une vision dynamique et toujours changeante du monde dans lequel nous vivons et comme la capacité à élargir et à explorer avec du succès cette vision, pas comme des anecdotes inertes à apprendre par cœur.

Avec les objectifs d'APEX en tête, des changements stratégiques et opérationnels ont eu lieu dans les opérations et la gestion des écoles couvertes par le projet. Ceci a mené à la

118 Seameo Innotech, *Applied Academics for Excellence (APEX) Operations Manual*, SEAMEO INNTECH, UP Diliman, Quezon City, 2008, pp. 3–6.

redéfinition des directions stratégiques des écoles, ce qui a été à son tour le résultat d'un processus de compréhension profonde du contexte et du programme de développement des communautés avoisinantes, tout en rendant les écoles plus réceptives et remarquables. Ceci a été possible grâce à l'utilisation d'une approche basée sur la force dans la planification stratégique avec le soutien actif et la collaboration des parties impliquées dans le projet, des unités du gouvernement local, des administrateurs scolaires et des différentes organisations locales, car la contextualité efficace demande une approche intersectorielle réunissant les savoirs et habiletés de chaque couche de la société.

Une autre théorie pour déconstruire la définition des écoles est le constructivisme social. Les constructionnistes sociaux argumentent que les significations ne peuvent pas être affectées préalablement par un tiers. Elles émergent des relations et même à ce moment, ces significations sont multiples, partielles et dynamiques. Cette théorie est l'adaptation postmoderne étendue du constructivisme. Elle donne la priorité aux types de relations que nous avons et à la manière dont elles ont une influence importante sur la façon dont nous construisons les savoirs.

Suivant la théorie du constructivisme social, les familles et les communautés environnant les écoles APEX participent activement à tout le processus d'apprentissage et sont interconnectées afin de s'unir autour du succès des jeunes. Les autorités locales sont profondément engagées à garantir l'efficacité de l'approche APEX afin de contribuer au développement et à la croissance de la communauté. Il y a deux aspects des changements au niveau scolaire : l'établissement d'un système de communication efficace et le développement d'un programme de gestion de projets basé sur l'école qui facilite l'échange d'information et des expériences, ainsi que le suivi des projets.

Il existe une grande superposition entre une salle de classe constructiviste et une salle de classe constructiviste sociale avec la plus grande emphase sur l'apprentissage à travers l'interaction sociale et la valeur placée sur les origines culturelles. Dans les salles constructivistes sociales, l'apprentissage collaboratif est un processus d'interaction entre camarades de classe avec la médiation et la structuration de l'enseignant. La discussion peut être encouragée à travers la présentation des concepts, des problèmes ou des scénarios spécifiques, et guidée à travers des questions adressées de manière efficace, l'introduction et l'éclaircissement des concepts et d'information et des références au matériel appris préalablement. L'attente dans un environnement d'apprentissage constructiviste serait que les étudiants jouent le rôle plus actif et qu'ils acceptent une plus grande responsabilité de leur propre apprentissage.

Dans les salles APEX, les contenus ont été introduits à travers différentes méthodologies d'apprentissage actif qui ont permis aux élèves de connecter ce qu'ils savaient déjà avec

ce que l'on attendait qu'ils apprennent et de découvrir des nouveaux savoirs à partir du traitement et analyse des différents ensembles d'information. Cette pédagogie utilise cinq stratégies essentielles de participation : impliquer, expérimenter, appliquer, coopérer et transférer ou la Stratégie REACT.¹¹⁹ Les expériences d'apprentissage sont créées en utilisant ces stratégies qui ont été conçues pour aider les étudiants à développer des nouvelles habiletés et savoirs, indépendamment de leur point de départ. Ils comprennent plus en détail :

IMPLIQUER : l'apprentissage dans le contexte de l'expérience de vie permet aux étudiants d'impliquer ses situations familiales avec la nouvelle information à traiter ou les problèmes à résoudre.

EXPÉRIMENTER : l'apprentissage dans le contexte de l'exploration , la découverte et l'intervention devient plus facile lorsque les étudiants peuvent manipuler des équipements et des matériaux.

APPLIQUER : l'apprentissage à travers l'utilisation des nouveaux concepts et de l'information dans un contexte utile permet aux étudiants de visualiser le succès dans l'avenir par rapport à leurs carrières et à l'éducation postsecondaire. Les applications impliquent des activités et des tâches du monde réel. Ces expériences d'apprentissage se complètent avec des présentations des personnes de la communauté qui ont eu du succès ou des parents qui ont de l'expérience dans le domaine et sont suivies d'expériences directes, comme des visites à des usines, des accords de tutorats et des stages.

COOPÉRER : apprendre dans le contexte du partage, répondre et communiquer avec d'autres est une stratégie essentielle d'instruction. L'expérience de coopérer non seulement aide la majorité des élèves à apprendre le matériel, mais elle est aussi cohérente avec l'approche du monde réel de l'enseignement contextuel.

TRANSFÉRER : l'apprentissage dans le contexte des savoirs existants, ou le transfert, utilise et est basé sur ce que l'élève sait déjà. Apprendre à transférer de l'information connue à des nouveaux contextes aide les élèves à traiter des situations et des problèmes inconnues en toute confiance.

119 Center for Occupational Research and Development, 'REACTing to Learn', *CORD*, Texas, USA, http://www.cord.org/cord_ctl_react.php, (consulté le 29 septembre 2018).

En utilisant la stratégie REACT en cours, les enseignants APEX : réfléchissent de manière critique sur la matière et l'interprètent ; ils trouvent plusieurs façons de représenter l'information sous forme d'analogies, de métaphores, d'exemples, de problèmes, de démonstrations et/ou d'activités dans la salle ; ils adaptent le matériel aux niveaux et aux habiletés de développement, au sexe, aux motivations, aux savoirs préalables et aux concepts erronés des étudiants ; et finalement, ils personnalisent la leçon pour des individus ou des groupes d'étudiants spécifiques, c.à.d qu'ils voient des différents concepts de plusieurs points de vue et à partir de différents niveaux et contextes dans lesquels ils demandent aux étudiants d'apprendre selon leurs propres besoins et habiletés. L'adoption de la part des enseignants de la stratégie REACT se complète avec l'utilisation de la pédagogie appréciative, qui sera traitée plus tard, qui considère les savoirs et expériences précédents des étudiants comme importantes et précieuses dans le processus général d'apprentissage.

Une autre théorie qui soutient la déconstruction de notre définition actuelle d'écoles est l'Enquête appréciative (EA). L'enquête appréciative est la recherche conjointe du meilleur à l'intérieur des personnes, de leurs organisations et du monde qui les entoure. Elle implique la découverte systématique de ce que la " vie " donne à un système lorsqu'elle est plus efficace et capable en termes économiques, écologiques et humains. L'EA implique l'art et la pratique de poser des questions qui renforcent la capacité d'un système afin d'augmenter son potentiel positif. Elle mobilise l'enquête à travers l'élaboration d'une demande positive inconditionnelle qui souvent implique des centaines ou parfois des milliers des personnes.

L'EA est la construction sociale en action et se trouve dans l'orientation constructionniste qui souligne les pratiques linguistiques. Ceci veut dire que les savoirs, c'est à dire, ce que nous " découvrons " a moins à voir avec le sens de faire un lien entre les observations et " l'enquête objective " et a plus à voir avec les questions que nous posons, comment les posons-nous et qui y participe. L'EA en tant qu'approche est basée sur les atouts plutôt que sur les faiblesses, sur une vision de ce qui est possible plutôt que sur une analyse de ce qui ne l'est pas.

Ancrée à l'EA, la pédagogie appréciative fait confiance, célèbre et cherche délibérément les expériences de succès des étudiants, les moments de haute énergie et de grande fierté. La pratique de la pédagogie appréciative est guidée par la croyance que les étudiants arrivent avec une riche variété d'expériences positives dans des domaines très différents tels que le travail, les organisations, les relations, les équipes ou le leadership.¹²⁰ L'EA est basée sur la compréhension du fait que l'amélioration est plus attirante, plus amusante et efficace lorsque l'approche se fait sur ce qui marche déjà au lieu de sur ce qui ne marche

120 L. Yballe and D. O'Connor, 'Appreciative Pedagogy: Constructing Positive Models for Learning', *Journal of Management Education*, vol. 24 no. 4, August 2000, Le Moyne College, p. 477.

plus. Dans le processus, les enseignants deviennent plus généreux en reconnaissant et appréciant les réponses, les savoirs tacites et le niveau de participation des étudiants, ce qui enthousiasme et encourage les étudiants à participer plus en cours.

Dans le cadre de l'EA, les étudiants APEX reçoivent des séances de formation sur des habiletés de pensée d'ordre supérieur en demandant quelles situations personnelles de la "vie réelle" pensent-ils que sont liées avec la science et les mathématiques. Les enseignants essaient de se mettre à la place des étudiants pour voir les idées de leurs points de vue, leurs savoirs préalables, leurs intérêts professionnels et leur expérience personnelle. Les étudiants utilisent des méthodes d'enquête pour poser des questions et enquêter sur un sujet. Ils utilisent des ressources pour trouver des solutions et des réponses. Au fur et à mesure que les élèves explorent le sujet, ils tirent des conclusions et à mesure que l'exploration continue, ils revoient ces conclusions. L'exploration de questions mène à d'autres questions.

Lorsque l'EA est appliquée au secteur éducatif, elle est une recherche conjointe du meilleur dans les enfants, leur école, leurs enseignants, leurs camarades de classe et leurs parents. Ces découvertes ont une influence et aident à modeler l'image que les étudiants ont de l'avenir. Tout commence avec une histoire que l'enquêteur appréciatif raconte sur lui ou elle-même, sur les moments où l'étudiant a expérimenté le mieux possible, par exemple, de la lecture, l'écriture ou la réussite des tests et examens. Avec ce flux d'énergie provenant de l'expérience, l'enfant est préparé pour une expérience similaire dans le futur, il nourrit donc tout ce qui donne de l'énergie de la joie, des performances, de l'acceptation et de la disposition pour aller de l'avant.

En plus de l'EA, le système APEX accorde une grande importance à la contextualisation. Dans les écoles APEX, l'enseignement et l'apprentissage académiques utilisent le lieu de travail, l'entrepreneuriat et la communauté en général comme des contextes d'apprentissage qui enrichissent l'apprentissage et le développement des étudiants et leur donnent un sens de responsabilité civique dès leur plus jeune âge. APEX utilise des méthodes innovatrices et actives d'apprentissage appelées enseignement et apprentissage contextuels (CTL selon son sigle en anglais) :

La contextualisation de l'enseignement et l'apprentissage est une conception de ces derniers qui aident les enseignants à faire le lien du contenu de la matière avec des situations du monde réel et qui motive les élèves à établir des connexions entre les savoirs et leurs applications dans leurs vies comme des membres d'une famille, des citoyens et des travailleurs et à participer dans le dur labeur qu'implique l'apprentissage.¹²¹

121 R.G. Berns and P.M. Erickson, 'Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy', *The Highlight Zone: Research Work No. 5*, National Dissemination Center for Career and Technical Education, Columbus, Ohio, 2001, pp. 2-9.

En utilisant l'approche CTL, les écoles APEX adoptent le programme d'étude régulier de l'éducation secondaire supérieure en Sciences, Mathématiques et Éducation en Technologie et Moyens de la vie (TLE selon son sigle en anglais). Toutefois, le programme d'études d'éducation de base a été contextualisé en alignant les contenus d'apprentissage, les matériaux et les stratégies d'enseignement sur le contexte des étudiants et les objectifs de développement de la communauté. Les cours APEX s'adaptent aux conditions des habiletés de travail, des employeurs pour l'embauche de personnel. Par exemple, les spécialisations dans les matières de la TLE ont été conçues sur la base des consultations menées avec des entreprises et industries dans les trois endroits du projet, à savoir, Laguna, Cebu et Leyte, afin d'identifier les emplois dans lesquels les diplômés des écoles secondaires pourraient obtenir un emploi rémunéré et les compétences correspondantes du niveau initial.

À travers le prisme apprécitif, les écoles APEX produisent un changement social dans l'élève et dans la communauté scolaire, car l'accent est sur les aspects positifs et sur la croyance du fait que les personnes construisent sur ce qu'elles apprécient au lieu de sur ce qu'elles n'aiment pas. Le système d'éducation APEX basé sur les principes de l'EA permet à l'élève de découvrir à travers sa propre histoire, ce qui est bon sur lui ou elle-même et ultérieurement, de songer à comment capitaliser cette histoire de bonnes choses pour faire encore plus de choses qu'ils apprécient sur eux-mêmes, leur environnement et leur monde.

Les écoles APEX adoptent une approche intégrée pour aider les étudiants à faire des connexions significatives entre les domaines du contenu étudié liés avec la vie quotidienne. L'utilisation du poste de travail, de l'entrepreneuriat et de la communauté comme des contextes d'apprentissage enrichissent encore plus l'apprentissage et le développement holistique des étudiants. Les opportunités fréquentes données aux étudiants pour discuter sur leurs tâches attribuées en groupes sont particulièrement efficaces. Les enseignants ne restent jamais sans stratégies pour maintenir l'intérêt des étudiants et leur participation active dans le processus d'apprentissage. Parmi ces techniques l'on trouve l'utilisation des questionnements, des activités pratiques, des projets de recherche, de l'apprentissage basé sur des projets et des simulations dans le monde réel, tels que des rencontres de marché, de l'apprentissage basé sur des jeux, du constructivisme social, de l'intégration des TIC et d'autres stratégies d'enseignement innovatrices et créatives.

Dans les salles APEX, l'apprentissage collaboratif est valorisé et il est extrait en grande partie de la pratique constructiviste de souligner le processus d'interaction entre camarades de classe avec la médiation et la structuration de l'enseignant. Les discussions se basent sur des concepts, des problèmes ou des scénarios spécifiques et elles sont guidées à travers des questions adressées de manière efficace, l'introduction et l'éclaircissement des concepts, informations et des références au matériel appris préalablement. Le rôle des étudiants et l'attente dans un environnement d'apprentissage constructiviste seraient

que les étudiants jouent le rôle plus actif et qu'ils acceptent une plus grande responsabilité de leur propre apprentissage.

Dans les écoles APEX, des outils d'évaluation authentiques ont été développés pour mesurer le progrès des aptitudes des étudiants dans des contextes du monde réel. L'accent de l'évaluation est placé sur la capacité des étudiants d'intégrer, d'agrandir et d'appliquer ce qu'ils apprennent dans différents contextes (c'est à dire le foyer, la communauté, les secteurs public et privé). Ceci comprend également la pensée critique et créative et les habiletés analytiques, la capacité de travailler en équipe, l'expression orale et écrite et les habiletés pour la vie progressive. L'évaluation authentique souligne le processus de l'apprentissage, ainsi que le résultat final des étudiants, que cela soit individuellement ou en groupes (c'est à dire évaluation de portfolio). Les enseignants APEX valorisent le retour des étudiants en tant qu'élément du processus global d'apprentissage. Donner un retour apprécitif aux étudiants qui leur permet de réfléchir sur leur apprentissage et d'éclaircir des sujets à améliorer fait partie aussi de la pédagogie constructiviste et leur donne l'opportunité d'auto-évaluer leurs aptitudes et capacités. Les enseignants encouragent aussi le retour des camarades, spécialement lorsque les étudiants travaillent en groupes. Les types d'évaluation utilisés en APEX comprennent des revues/portfolios réflexifs, des études des cas, des séances d'intégration et simulation, des projets collectifs, des présentations (verbales ou des affiches), des débats, des jeux de rôles et d'autres outils d'évaluation progressive.

Il y a plusieurs installations d'apprentissage disponibles pour que les étudiants puissent appliquer des habiletés du monde réel. Elles comprennent des ateliers dans des écoles et industries conçus pour des activités pratiques des étudiants, des activités hors campus, de l'apprentissage basé sur le travail, des rencontres de marché, des projets de recherche, de l'immersion de travail ou des activités d'apprenti. Les partenaires scolaires et les parties intéressées donnent généralement leur soutien pour développer les habiletés pour l'employabilité des étudiants de secondaire en offrant à la communauté scolaire les ressources pour établir des laboratoires de TLE, des installations d'informatique, des matériaux pour des ateliers d'électronique, de soudure, de menuiserie et d'autres cours techniques.

En plus de la préparation académique, un élément jumeau du projet est l'établissement du programme de préparation de carrière APEX qui aide les étudiants à connecter l'éducation secondaire supérieure avec l'université/éducation supérieure et/ou avec l'emploi à travers l'intégration d'habiletés techniques (apprentissage pratique basé sur le travail), d'habiletés pour l'employabilité (apprentissage doux) et/ou du développement d'habiletés entrepreneuriales. Afin de garantir que les étudiants soient académiquement préparés et prêts pour travailler après l'école secondaire, ils participent à différents programmes pour le développement d'habiletés techniques et entrepreneuriales où ils peuvent appliquer des compétences en sciences, mathématiques et communication et

développer leur estime de soi le long du processus. Ils sont soumis à un processus d'exploration conçu pour découvrir leurs intérêts professionnels, en plus des habiletés et des valeurs qu'ils ont qui pourraient être alignés sur le développement technique ou entrepreneurial. Ils sont également soumis à un processus ou étape de translation où toutes les compétences d'apprentissage dont les étudiants ont besoin dans la carrière de leur choix sont acquises et développées à travers un programme d'études séquentiel conçu par la communauté scolaire.

À partir de l'expérience générale du Projet APEX, la contextualisation a été évidente dans les domaines du programme d'études, les matériaux d'apprentissage, la pédagogie, l'évaluation, l'environnement de l'apprentissage, la préparation des enseignants et la gestion scolaire.

L'élément central pour le succès et la durabilité des écoles APEX est basé sur les relations solides entre les écoles, les familles, les communautés, le gouvernement local, l'industrie, les fournisseurs de services de formation communautaire et d'autres parties impliquées. Les associations essentielles et durables encouragent des mécanismes pour l'échange des savoirs et la collaboration entre écoles et sites de projets, en rendant plus facile la garantie d'une qualité de plus en plus haute.

Au-delà de la création des écoles et des communautés entrepreneuriales, une école APEX augmente la participation des étudiants et les transforme, de récepteurs passifs de savoirs à des étudiants actifs et engagés à vie. Une école APEX cultive la pensée inclusive, la synergie pour rendre hommage à la diversité dans les écoles et les communautés, à la connectivité, à la sensibilité culturelle et à la pensée systémique. Elle éclaire l'alignement naturel de la contextualité et la pensée sur une culture scolaire qui valorise la narration et l'écoute de manière réfléchie. Au cours des années, le projet s'est converti en un processus transformateur dirigé par des personnes, ce qui le convertit en un modèle de contextualité dans la pratique pour un apprentissage inclusif, équitable et de qualité, particulièrement dans les communautés scolaires moins développées.

Au fur et à mesure que nous entrons dans la 4^{ème} Révolution Industrielle, qui est en train de changer de manière fondamentale la façon dont nous vivons et travaillons, notre système éducatif doit encourager un changement de paradigme qui crée plus d'écoles capables de comprendre et de répondre aux besoins et réalités émergentes des communautés. Le modèle APEX a montré comment les écoles et leurs communautés locales peuvent travailler ensemble de manière efficace pour contextualiser l'apprentissage et mieux préparer les étudiants pour qu'ils deviennent des citoyens productifs et engagés envers leur pays. Il présente en particulier beaucoup de promesses et de potentiel lorsqu'il est déployé à plus grande échelle, exploitant ainsi le pouvoir de la technologie, ainsi que les ressources

et l'énergie collectives des écoles et des communautés.. En tête de ces efforts de durabilité se trouvent les dirigeants scolaires, en association avec des fonctionnaires du gouvernement local, des institutions privées et les étudiants mêmes. Lorsque les jeunes reçoivent des opportunités et l'accès à des solutions éducatives qui marchent, ils peuvent s'adapter de manière flexible aux changements dans leur environnement au sens large et participer à la conformation d'un meilleur avenir en partageant avec tous : ils peuvent se convertir en protagonistes de leur propre éducation et, donc, de leurs communautés. ■

Références

- Berns, R.G. and Erickson, P.M., 'Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy', The Highlight Zone: Research Work No. 5., National Dissemination Center for Career and Technical Education, Ohio, 2001.
- Bushe, G.R., 'Five Theories of Change Embedded in Appreciative Inquiry', in Cooperrider, D.L. ed., *Appreciative Inquiry: Rethinking Human Organisation Toward A Positive Theory of Change*, Stripes Publishing L.L.C., Illinois, 2000, pp. 99–109.
- Center for Occupational Research and Development, 'REACTing to Learn', CORD, Texas, http://www.cord.org/cord_ctl_react.php, (accessed 24 July 2018).
- Cooperrider, David., 'Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change', in Holman, P. & Devane, T. (eds.), *The Change Handbook*, Berrett-Koehler Publishers, California, 2005, pp. 245–263.
- Mohr, B.J., *The Essentials of Appreciative Inquiry: A Roadmap to Creating Positive Futures*, Pegasus Communications, Massachusetts, 2002.
- University College Dublin, 'Constructivism and Social Constructivism in the Classroom', Open Educational Resources of UCD Teaching and Learning, University College of Dublin, http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism_in_the_Classroom, (accessed 21 July 2018).
- Reed, J., *Appreciative Inquiry Research for Change*, Sage Publications Inc., California, 2007.
- Seameo Innotech, *Applied Academics for Excellence (APEX) Operations Manual*, SEAMEO INNOTECH, UP Diliman, Quezon City, 2008.
- Yballe L. and O'Connor D., 'Appreciative Pedagogy: Constructing Positive Models for Learning', *Journal of Management Education*, vol. 24 no. 4, August 2000.

Diversité socioculturelle et contextualité : une perspective depuis les pays du Nord global

DR MICHALIS MOUTSELOS

Stagiaire postdoctoral au Département de diversité socioculturelle de l'Institut Max Planck pour l'étude de la diversité religieuse et ethnique

Introduction

Au fur et à mesure que le besoin d'une Éducation Équilibrée et Inclusive grandit, et dans la mesure où la réforme éducative devient une prérogative des gouvernements dans les pays du Sud global, les pays du Nord global sont en train de passer par une phase d'adaptation en raison de la croissante diversité de leur population en termes ethniques, raciaux, religieux, linguistiques et de statut juridique.¹²² La période récente marque un changement de paradigme vers une approche plus directe pour traiter la croissante hétérogénéité de la population et vers une compréhension du fait que le contexte est important. La contextualité dans la réforme éducative s'est traduite comme la reddition d'hommage aux valeurs, habiletés et cadres interprétatifs que l'élève apporte avec lui ou elle de l'extérieur de la salle, tandis qu'il ou elle les inclut dans le processus éducatif. Un deuxième aspect de la contextualité dans l'éducation est lié avec l'intégration des éléments locaux des origines (ethniques, culturelles et religieuses) de l'élève dans les programmes d'études et les méthodes d'enseignement. Cet essai offre un résumé des concepts, problèmes et pratiques qu'il y a eu dans les débats sur le quatrième pilier de l'Éducation Équilibrée et Inclusive selon la définition et conception de la Education Relief Foundation, la contextualité dans les pays du Nord global, pendant qu'ils adoptent (ou pas) les programmes d'études et les pratiques pédagogiques au phénomène croissant et essaient de résoudre les problèmes liés à ceci. Il procure également des directives basées sur des essais récents d'atteindre une inclusion plus importante dans l'éducation.

122 S. Vertovec, 'Super-diversity and its Implications', *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, no. 6, 2007, pp. 1024–1054.

Pendant des décennies, "l'hypothèse du contact"¹²³ offrait la sagesse conventionnelle derrière la réforme éducative. Elle a mis l'accent sur une attitude de laissez-faire par rapport à l'éducation dans des contextes très diversifiés. Selon cette théorie, pendant les années formatives des personnes, le contact avec des membres des différents groupes a lieu dans les écoles. Les conditions préalables pour améliorer les relations entre groupes à travers le contact structuré de l'expérience dans la salle de classe sont multiples : il doit y avoir une coopération constructive sur une base d'équité afin d'atteindre des objectifs communs, assistée par le personnel enseignant de manière qu'elle ne devienne pas préjudiciable. Les écoles doivent mettre en pratique l'égalité et la méritocratie, et l'inclusion doit exister de manière automatique. Toutefois, la théorie du contact présente un déficit de savoirs sur le contexte où l'égalité, les préjugés et les objectifs communs sont définis. Généralement elle privilégie le contexte des étudiants et enseignants "natifs", qui conforment la majorité, et relègue les étudiants qui ont des origines différentes.

Plusieurs problèmes liés à la révision d'une théorie du contact simplifiée de l'éducation ont été identifiés ces dernières années : a) la disparité d'expériences entre les éducateurs (particulièrement par rapport à des certaines origines ethniques, socioéconomiques et linguistiques) et les étudiants ; b) le besoin de l'acquisition des savoirs et des habiletés de la part des enseignants pour traiter la diversité des élèves ; c) le besoin d'institutionnaliser un mécanisme à travers lequel les étudiants d'origines diverses (et leurs parents) puissent mettre à jour leur expérience éducative et en donner un retour ; d) le défi d'aligner les attentes des étudiants "natifs" avec celles des étudiants des différentes origines ; e) l'équilibre entre les habiletés particulières contextualisées et l'homogénéisation des cadres éducatifs, au même temps que les économies locales et régionales explorent des secteurs et les chaînes économiques mondiales se multiplient et se diversifient.¹²⁴

En conclusion, l'objectif de la contextualité, l'ancre conceptuelle du présent essai est triple. D'abord, la contextualité doit contrebalancer les désavantages qui touchent les étudiants d'origines différentes de manière graduelle et indirecte, car ces étudiants manquent de capital culturel, dans le sens développé par Bourdieu, qui transforme le succès éducatif en un statut social plus haut. La réalité empirique continue à montrer, très souvent, que plus de temps un enfant d'origines religieuses, linguistiques ou ethniques différentes reste à l'école, plus il y a de probabilités qu'il abandonne ses études, qu'il affronte une action disciplinaire ou qu'il ait une mauvaise performance aux examens standardisés comparé avec ses compagnons. Le deuxième objectif de la contextualité doit proportionner une reconnaissance directe et célébrer les différentes origines. Par conséquent, même si un élève a une performance exceptionnelle aux examens standard, il doit sentir que le programme

123 G.W. Allport, *The Nature of Prejudice*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1954.

124 J.A. Banks and C. A. McGee Banks, eds. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, John Wiley & Sons, 2010, pp. 2–23.

d'études et les pratiques scolaires prennent en compte les circonstances particulières de sa communauté. Le troisième : le respect du contexte d'éducation de chaque étudiant doit mener à une synthèse pédagogique et non pas à un durcissement des différences. Acquérir les habiletés pour reconnaître les complexités du contexte et pratiquer l'inclusion doit être un objectif de la réforme éducative, car c'est extrêmement précieux dans un monde interconnecté, mondialisé et complexe. En fait, la capacité de faire face à la diversité a été liée empiriquement avec une meilleure productivité et meilleurs niveaux d'innovation.¹²⁵

Reconnaître l'importance du contexte dans la réforme éducative

Les réformes proposées ne manquent pas quand il s'agit de la création d'une éducation inclusive ou d'augmenter la sensibilité à la contextualité. Une des options c'est d'avoir des cours électifs sur l'histoire et les accomplissements culturels des groupes spécifiques qui sont restés jusqu'au présent défavorisés. La deuxième proposition c'est de réformer les programmes d'études de manière plus approfondie, par exemple à travers la conception des cours obligatoires d'histoire et littérature qui reflètent la diversité d'expériences et soulignent les accomplissements des groupes spécifiques. Une troisième option c'est d'embaucher, formellement ou informellement, plus d'enseignants et administrateurs de différentes origines afin de satisfaire les besoins d'un ensemble d'élèves diversifié. Avoir des telles personnes aux postes d'autorité donnerait comme résultat des modèles positifs à suivre et elles pourraient avoir une meilleure position pour reconnaître le potentiel des étudiants qui n'auraient pas le capital culturel nécessaire autrement. Ces pratiques ont été prouvées avec un certain succès aux États Unis, au Canada, en Australie et aux Pays Bas, suite à la défense des groupes afro-américains, autochtones, migrants et féministes. D'autres pays du nord, par exemple beaucoup des pays en Europe continentale, ont pris plus longtemps à adopter des réformes similaires, peut-être comme reflet des luttes avec moins de succès des minorités pour la reconnaissance dans ces pays.

Même si ces types de réforme éducative sont louables, elles ont des limitations. Tout d'abord, souvent elles reconnaissent l'importance de la contextualité pour un seul groupe historiquement défavorisé, mais pas pour d'autres, et encore moins les besoins personnalisés des étudiants individuels. Deuxièmement et aussi important, ces réformes manquent d'une procédure de mise à jour pour identifier quels sont les contextes les plus importants, au fur et à mesure que les caractéristiques démographiques de la diversité changent chez les élèves. Troisièmement, sauf pour le recrutement et formation d'enseignants venus d'horizon divers, telles mesures manquent souvent de raffinement. Elles n'accordent pas

125 S.E. Page, *The Diversity Bonus: How Great Teams Pay Off in the Knowledge Economy*, Vol. 2, Princeton University Press, 2017.

beaucoup d'attention aux pratiques pédagogiques et d'évaluation pouvant désavantager les étudiants qui n'ont pas le capital culturel nécessaire, tel que mentionné auparavant. Par exemple, certaines pratiques linguistiques dans la rédaction d'essais, des styles de présentation ou des formes d'évaluation peuvent désavantager les étudiants qui grandissent dans certains environnements familiaux ou communautaires qui favorisent différents ensembles d'habiletés.

En réponse à ces limitations, les conseils nationaux et locaux d'éducation doivent mettre à jour de manière périodique les programmes d'études et les pratiques de recrutement pour éviter l'ossification autour de quelques groupes privilégiés qui ont réussi à faire reconnaître l'idée que leur contexte est important. Les écoles devraient être conscientes que les récompenses et distinctions ne devraient pas donner comme résultat le catalogage des groupes entiers comme des groupes de basse performance. En fait, il faudrait encourager les administrations scolaires à reconnaître les accomplissements dans différents domaines et donc à " contextualiser " les récompenses. Les enseignants, évidemment, doivent être conscients de la fluidité du contexte dans lequel ils enseignent, ce qui est reflété également sur les élèves. Par conséquent, ils doivent être formés et préparés pour appliquer différentes méthodes d'enseignement, en soulignant un ensemble plus ample d'habiletés. Par exemple, quelques séances d'enseignement peuvent se concentrer sur des idées abstraites, tandis que d'autres peuvent favoriser les savoirs basés sur des exemples ; certaines peuvent mettre l'accent sur le travail en équipe, tandis que d'autres peuvent encourager les présentations individuelles. Tel que signalé par la théorie de l'intersectionnalité,¹²⁶ il y a beaucoup de dimensions qui coexistent, interagissent et ont un impact dans l'expérience de chaque étudiant (sexe, ethnie, religion, classe, etc.). Ce pluralisme ne doit pas empêcher que les réformistes cherchent une éducation inclusive et contextualisée qui " lance un grand filet " de méthodes pédagogiques et de pratiques d'évaluation.

Un autre principe analytique qui s'avère utile pour guider les éducateurs en considérant l'importance de la contextualisé c'est d'avoir des cadres culturels vers la scolarisation, capables d'accueillir les différentes minorités. Comme Ogbu l'a signalé il y a longtemps,¹²⁷ certains étudiants qui appartiennent à des minorités peuvent avoir un regard négatif sur la scolarité institutionnalisée, car ils proviennent des minorités " involontaires " (comme des descendants d'esclaves et des persécutées pour des raisons politiques), contrairement aux minorités " volontaires " dont les descendants sont arrivés au pays d'accueil à la recherche d'une meilleure vie. Pour ces minorités " involontaires ", le programme d'études et les enseignants mêmes doivent reconnaître les erreurs passées et au même temps proposer

126 D. Gillborn, 'Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education', *Qualitative Inquiry*, vol. 21, no. 3, 2015, pp. 277–287.

127 J.U. Ogbu, *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, New York, Academic Press, 1978.

des cadres positifs vers la scolarité. L'objectif n'est pas l'expression perpétuelle de *meae maximae culpa*, mais plutôt que ces minorités " involontaires " se reconnaissent elles-mêmes dans leur éducation et qu'elles se sentent comme partie intégrale de leurs sociétés et pas comme des éléments ajoutés à la dernière minute.

Enfin et surtout, une Éducation Équilibrée et Inclusive, sensible au contexte des origines et de l'éducation de l'étudiant ne doit pas se limiter à l'éducation formelle. Le modèle de l'école hiérarchique, délimitée par âge, fixe en termes géographiques et thématiques, conçue pour la modernité industrielle se complète actuellement avec la (ré) formation vocationnelle, l'apprentissage continu et l'apprentissage électronique. Ces nouvelles formes d'éducation complètent d'autres environnements d'apprentissage, comme des camps, des cours d'instruction religieuse et des programmes d'activités extra-scolaires. D'une certaine manière, la variété de modalités d'apprentissage peut mener à une éducation plus équilibrée et inclusive, car les étudiants et les familles d'origines différentes profitent d'une option éducative plus ample. Au même temps, un enseignant dans une école de formation vocationnelle doit faire des efforts pour obtenir la même attention pour le contexte et contre les préjugés que sa contrepartie dans une école régulière.

Réforme du programme d'études

Il va sans dire qu'une réforme du programme qui accorde une attention adéquate à la contextualité doit contrôler soigneusement des matières comme l'histoire ou la littérature. C'est là où les silences autour des accomplissements des personnes d'origines différentes sont les plus assourdissants. Par exemple, imaginez l'enseignement de l'histoire des explorations européennes et le colonialisme sans accorder de l'attention aux perspectives de ceux qui ont été dominés, d'autant plus quand il est probable que les étudiants plus jeunes soient descendants de ces communautés colonisées. Évidemment contrôler le matériel des livres de texte n'est pas la seule solution. Il est probable que l'acquisition des langues étrangères et le développement de programmes d'échange et des excursions à des endroits historiques liées avec les personnes avec des origines ethniques, religieuses et linguistiques différentes augmentent l'efficacité d'une éducation inclusive et contextualisée.

Il est important de signaler que la réforme du programme d'études doit aller au-delà d'un traitement superficiel des luttes des groupes préalablement marginalisés, comme inclure des références symboliques aux personnalités et événements importants de l'histoire et aux aboutissements culturels de ces groupes. Ces simples " ajouts "¹²⁸ aux programmes d'études, comme James Banks les appelle, ne s'avèrent pas très utiles pour dévoiler les obstacles institutionnels et structurels auxquels les populations marginalisées jusqu'au

128 J.A. Banks and C. A. McGee Banks, eds. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, John Wiley & Sons, 2010, p. 239.

présent font face. En réalité, ces réformes limitées continuent à refléter le point de vue du groupe majoritaire, en soutenant uniquement la nécessité d'une plus grande inclusion artificielle. En revanche, le principe général qui enseigne des sciences sociales et humanités dans les programmes contextualisés doit offrir des multiples perspectives, parfois cachés, du phénomène social étudié. Idéalement, les écoles devraient faire des efforts pour atteindre une participation plus active des étudiants avec la communauté externe et la coopération avec des institutions et groupes de la société civile ; autrement dit, il devrait avoir des " apprentissages de contextualité " capables de transformer les étudiants en agents de changement.

Les enseignants se montrent souvent réticents à appliquer la compréhension des phénomènes sociaux polémiques qui respectent la contextualité pour plusieurs raisons : à cause de leurs propres inclinations idéologiques ; car inclure multiples perspectives est une tâche difficile ; et parce que l'approche peut générer des confrontations et ainsi l'enseignant peut être défié par les étudiants qui font partie de la majorité. Toutefois, la contextualité demande de la familiarité avec la complexité des processus sociaux, tels que les différentes manières de solutionner un problème d'algèbre ou géométrie sont enseignées aux élèves. La contextualité est bénéfique non seulement pour les étudiants d'origines différentes qui expérimentent la responsabilisation à travers l'éducation, mais aussi pour la majorité d'étudiants. Ils acquièrent une compréhension plus holistique des contributions d'autres groupes à la culture nationale.

Même si à première vue la contextualité ne semble pas s'appliquer aux mathématiques ou aux sciences, ou plus amplement à l'enseignement de la méthode scientifique, ces matières ne sont pas dispensées d'une série d'interventions dans l'esprit du décrit jusqu'à maintenant. Par exemple, le progrès de la science comme une série de découvertes réalisées par des hommes blancs de l'Europe occidentale, qui est souvent implicite dans l'enseignement des mathématiques, de la physique, de la chimie ou de la biologie laisse de côté les contributions, juste pour vous donner deux exemples, des académiques du nord de l'Afrique au Moyen âge et des scientifiques et mathématiciens contemporains. Les académiques ont aussi analysé les préjugés contextuels implicites dans les examens standardisés, comme le test du QI ou l'examen d'admission SAT pour entrer aux universités américaines.¹²⁹

Leçons des réformes aux politiques existantes

Comme noté plus haut, la réforme éducative qui cherche une plus grande inclusion est difficile et coûteuse en termes de ressources et temps et, peut-être ce qui est le plus important, elle se trouve dans une position gênante par rapport aux paradigmes nationaux sur

129 S.J. Gould, *The Mismeasure of Man*, WW Norton & Company, 1996.

la culture dominante. En Europe, une manière de surpasser ce dernier obstacle est de souligner l'importance des valeurs paneuropéens de diversité à travers une " éducation interculturelle ". Cette approche, diffusée dans les directions de l'UE et les lignes directrices du Conseil de l'Europe, a eu un succès mixte en raison de la persistance des fortes traditions nationales, comme le modèle assimilationniste en France et les approches plus ethnocentriques en Allemagne. Le modèle a été également critiqué comme une espèce de multiculturalisme symbolique qui souligne la " pédagogie du couscous ".¹³⁰ Cependant, ses accomplissements dans des pays sans l'expérience culturelle des États-Unis, du Canada ou de l'Australie ne doivent pas être sous-estimés. La valorisation du multilinguisme, l'emphase sur le syncrétisme/métissage et la culture d'une identité transnationale plus inclusive sont des leçons qui peuvent être apprises de l'approche de l'Union Européenne et qui ont une importance géographique plus ample. Néanmoins, cela vaut la peine de mentionner que la critique adressée à " l'éducation interculturelle " n'est pas totalement infondée, car elle peut tomber dans le domaine du tokénisme. Un moyen efficace pour prévenir cette distorsion de " l'éducation interculturelle " est l'adoption de l'intraculturalisme, le premier pilier de l'Éducation Équilibrée et Inclusive, comme méthode, comme expliqué ci-dessus.

Aux États-Unis, les réformes éducatives ultérieures au mouvement pour les droits civils étaient directement liées avec les appels à la justice sociale et l'inversion des dynamiques structurelles de pouvoir. Les réformistes ont introduit des solutions radicales aux programmes d'études et à la politique éducative et allaient même au-delà de ce qui a été décrit ici jusqu'au présent. Ils ont fondé la déségrégation scolaire, la politique affirmative et la prolifération de programmes universitaires d'études afro-américains et latinos, entre autres choses. Telles innovations sont largement absentes dans les approches appuyées par les pays européens. Une possible leçon à apprendre de l'expérience des États-Unis est qu'une réforme éducative avec du succès et un changement qui ne soit pas simplement cosmétique trouvent leur origine à partir d'un processus politisé et non pas technocratique. Au même temps, le cas des États-Unis nous laisse aussi une histoire d'avertissement sur le durcissement des catégories de groupes. En fait, l'ossification des objectifs des politiques conformément aux principales spécifications du recensement racial et ethnique pourrait ne pas proportionner l'approche institutionnelle idéale pour la contextualité dans l'éducation, puisqu'elle rend difficile une synthèse pédagogique et entravent une approche plus personnalisée adressée aux étudiants d'origines très différentes.

Le Canada semble avoir pris le chemin du milieu entre l'interculturalisme européen et le multiculturalisme américain basé sur des groupes. Historiquement, l'accent a été mis sur les droits linguistiques des parties francophones du pays et, plus récemment, des

130 M. Tarozzi, 'Intercultural or Multicultural Education in Europe and in the United States' in Chiesa, B.D., Scott, J. and Hinton, C. (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. OECD Publishing, 2012, p. 400.

minorités autochtones. Ces politiques ont proposé des leçons importantes pour respecter l'inclusion et la contextualité, en partie appliquées à l'expérience éducative des membres des communautés immigrantes non européens plus récents. Une caractéristique du modèle canadien, qui a une valeur potentiellement plus ample, est le test simultané à plusieurs approches adressées à la pédagogie et au développement des programmes d'étude au niveau école, district et état. Étant donné qu'il n'y a pas une autorité dominante générale dans le pays, les états semblent choisir des solutions selon les besoins locaux. Cette approche signifie qu'aucun groupe spécifique ne se dégage en tant que minorité dominante et que la diversité en tant que valeur en soi (en fait une caractéristique déterminante des conceptions canadiennes de leur identité nationale) guide les réformes. Sans doute, l'exemple canadien requiert d'un système fédéral robuste et une autonomie locale importante. D'autres limitations de l'approche canadienne comprennent une politique migratoire hautement sélective qui favorise les migrants hautement qualifiés et atténue les inégalités entre les natifs et les migrants récemment arrivés.

Conclusion

Ce chapitre offre une vision générale des concepts, cadres et réformes visant à atteindre une plus grande inclusion et contextualité dans l'éducation qui sont apparus dans les pays du nord ces dernières décennies. L'hypothèse de la réforme signale que la diversité est en train de devenir une caractéristique importante des sociétés dans un monde mondialisé et interconnecté et que les systèmes éducatifs nationaux devraient donner les habiletés nécessaires pour convertir la diversité en un avantage. Les limitations de ces réformes ont été également identifiées, ce qui montre l'existence du besoin d'un processus plus profond et intégral de contextualisation, comme celui proposé par l'Education Relief Foundation dans le cas de l'Éducation Équilibrée et Inclusive. Par conséquent, l'accent a été mis sur une série de distinctions analytiques importantes de valeur potentielle pour les réformistes éducatifs dans d'autres endroits. Les changements peuvent être appliqués aux programmes d'études explicites (livres de texte, cours, cours de langues, excursions et d'autres activités similaires), et aux pratiques pédagogiques implicites, comme des formes de présentation, d'évaluation et des structures de récompense. De plus, les réformes peuvent être explicitement basées sur des groupes, en soulignant l'inclusion des groupes historiquement défavorisés, ou bien, elles peuvent incorporer une approche interculturelle plus ample vers la diversité de l'ensemble d'élèves qui soit plus ouvert aux limites des groupes. Jusqu'au présent, plusieurs acteurs ont défié les cadres nationaux dominants ; des organisations internationales, comme le Conseil de l'Europe, jusqu'aux groupes de la société civile, comme les organisations de minorités. Cependant, dans tous les cas, la participation des enseignants et administrateurs locaux augmente la probabilité de succès en proposant aussi un mécanisme pour mettre à jour l'information sur les

caractéristiques démographiques et les contextes changeants. Ce qui suggère le possible besoin d'un mécanisme plus décentralisé dans certains systèmes hautement centralisés.

Il convient de signaler que la sagesse accumulée d'une éducation plus inclusive et la nécessité d'une Éducation Équilibrée et Inclusive dans les pays du Nord global ont été amplement défiés par l'émergence de sentiments nationalistes en Europe et Amérique du nord ces dernières années. De ce fait, il faut voir si la réforme éducative qui cherche une plus grande inclusion et contextualité est entrée dans une période d'austérité, au lieu d'un plus grand raffinement, qui selon ce qui a été argumenté dans le présent essai, est ce qu'il faut. Les pays du Sud global peuvent apprendre sur les expériences, les progrès et le recul qui ont eu lieu les dernières décennies dans les pays du Nord global. Toutefois, comme soutenu dans d'autres chapitre de ce volume, et si la tendance vers le nationalisme persiste, les pays du Sud global pourront constituer l'avant-garde de l'éducation mondiale et inclusive. ■

Références

- Allport, G.W. *The Nature of Prejudice*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1954.
- Banks, J. A., and Banks C., *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 9th ed., John Wiley & Sons, 2010.
- Gillborn, D., 'Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education', *Qualitative Inquiry*, vol. 21, no. 3, 2015, pp. 277–287.
- Gould, S.J. *The Mismeasure of Man*, WW Norton & Company, 1996.
- Ogbu, J. U. *Minority Education and Caste: The American System in Cross-cultural Perspective*, New York, Academic Press, 1978.
- Page, S. E. *The Diversity Bonus: How Great Teams Pay Off in the Knowledge Economy*, Vol. 2, Princeton University Press, 2017.
- Tarozzi, M. 'Intercultural or Multicultural Education in Europe and in the United States' in Chiesa, B.D., Scott, J. and Hinton, C. (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. OECD Publishing, 2012, pp. 393–406.
- Vertovec, S. 'Super-diversity and its Implications', *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, no. 6, 2007, pp. 1024–1054.

La Contextualité, en résumé

Sur l'inclusivité, T. Booth y M. Ainscow¹³¹ exposent dans "The Index for Inclusion":

Donner à chaque vie et à chaque décès la même valeur. Soutenir tout le monde pour qu'ils sentent qu'ils ont leur place. Augmenter la participation des enfants et des adultes dans des activités d'apprentissage et d'enseignement, à l'intérieur des rapports et des communautés des écoles locales. Réduire l'exclusion, la discrimination et les barrières devant l'apprentissage et la participation. Restructurer les cultures, les politiques et les pratiques pour répondre à la diversité de telle sorte que tous soient valorisés de la même manière. Mettre un lien entre l'éducation et les réalités locales et mondiales. Tirer parti de la réduction des obstacles pour certains enfants pour améliorer les écoles pour les carrières du personnel et des ainsi que pour les enfants. Reconnaître le droit des enfants à une éducation de haute qualité dans leur localité. Insister sur le développement des communautés et les valeurs scolaires, ainsi que sur les réussites. Encourager les relations mutuelles durables entre les écoles et les communautés des alentours. Reconnaître que l'inclusion dans l'éducation est un aspect de l'inclusion de la société.¹³²

Pour l'éducation, cela signifie que l'inclusion ne peut plus se limiter à réussir un plus grand accès universel à l'éducation. Tel que l'ont identifié Ervin F. Sparapani et David M. Callejo Pérez dans "A Perspective on the Standardized Curriculum and Its Effect on Teaching and Learning" publié (2015):

Les gens du monde vivent dans une société complexe et aux multiples facettes, et cette complexité sociale attire toute une variété d'élèves aux salles d'études (Daniel, 2007; VanSciver, 2005). Le défi d'aider tous les élèves à réussir dans une société tellement diverse est présent chez les professeurs, tous les jours, dans toutes les salles d'études et à tous les niveaux éducatifs. Maîtriser l'art d'apporter de la variété au curriculum selon les besoins de n'importe quel groupe donné d'étudiants, c'est le défi qu'une telle diversité peut représenter.¹³³

Pour cela, les systèmes éducatifs doivent être capables non seulement d'offrir l'accès à tous les membres de la société, mais aussi de les inclure simultanément dans la structure même du processus éducatif. C'est ici qu'émerge l'importance de la contextualisation.

131 T. Booth and M. Ainscow, *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

132 M. Ainscow et al, 'Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership', *International Journal of Inclusive Education*, Vol 14, Issue 4, 2010.

133 F. Sparapani and D. M. Callejo Perez, 'A Perspective on the Standardized Curriculum and Its Effect on Teaching and Learning', *Journal of Education & Social Policy*, 2015.

Comme quatrième pilier de l'Éducation Équilibrée et Inclusive, la contextualité est le plus transversal et ample des quatre piliers. Par conséquent, dans la pratique, cela demande que les systèmes éducatifs :

Garantissent que l'environnement éducatif ait été dessiné correctement conformément aux réalités locales. L'importation d'environnements éducatifs préfabriqués et leur indiscriminée mise en place dans des contextes tangiblement différents est profondément nuisible pour l'efficacité d'un système éducatif. Dans le cas des communautés nomades, par exemple, l'attention devrait être centrée sur l'articulation d'un environnement éducatif mobile, au lieu de se centrer sur la construction d'édifices de dernière génération, capables de fournir la même qualité d'éducation ;

Tiennent compte des réalités, de la culture et des aspirations de la communauté dans le contenu : L'éducation doit permettre aussi bien aux élèves individuels qu'aux communautés entières de se reconnaître eux-mêmes dans l'éducation. Cela est facilement observable dans les sociétés post-coloniales, dans lesquelles l'écart entre l'éducation formelle et le contexte (culture, communauté, etc.) est particulièrement prononcé. Cet écart se manifeste de différentes formes : représentations sociales, stéréotypes, exclusion du récit éducatif, déconnexion entre les aptitudes requises par une communauté et celles acquises par l'éducation, parmi d'autres. Un exemple pertinent est l'usage de la langue maternelle. Une langue n'est pas seulement un moyen de communication, mais elle est aussi le véhicule d'idées, valeurs et culture d'une communauté. Dans le domaine social, une éducation qui n'inclut pas la langue maternelle des élèves les sépare de leur communauté et leur interdit d'être agents proactifs à l'intérieur d'une communauté qu'ils ne comprennent plus. En ce qui concerne les évaluations, l'exclusion des langues maternelles de l'éducation place les élèves des langues minoritaires dans une situation de désavantage immédiat car ils devront apprendre simultanément un nouveau matériel et une nouvelle langue. Fréquemment, le résultat est un processus d'aliénation qui déconnecte les élèves de leur propre communauté ou qui les force à se retirer dans les coulisses, ce qui mène au communautarisme ;

Adaptent les pratiques pédagogiques à l'individualité de l'élève : chaque élève est, avant tout, un individu, ayant des expériences et histoires différentes. Les individus apprennent de manières distinctes. Par conséquent, il est essentiel que les pratiques pédagogiques s'adaptent au contexte et aux réalités individuelles de l'élève. Autrement dit, c'est le système éducatif qui doit s'adapter à la diversité des étudiants, et non les étudiants eux

qui doivent sacrifier leur diversité en essayant de s'adapter au système éducatif. Cette diversité est exprimée sous d'innombrables formes -aptitudes mentales et physiques, orientation sexuelle, langue, foi, classe socioéconomique et tout autre aspect important de leurs contextes sociaux et culturels.

Cependant, il est essentiel de signaler que, si la contextualité implique effectivement l'adaptation de l'éducation, à tous les niveaux (international, régional, national, local, individuel), cela n'implique pas la disparition des normes et des résultats internationaux, régionaux et nationaux. C'est plus tôt précisément, dans le but d'accomplir de la meilleure manière les normes et les résultats communs attendus, que l'adaptation d'un système éducatif aux particularités et variables du contexte trouve sa vraie importance. ■

Contextualité		PRINCIPE DIRECTEUR				
		A través de observación rigurosa, evaluación e intercambio dialógico, la educación se contextualiza a todos los niveles (internacional, regional, nacional, local e individual).				
		OBJECTIF GENERAL				
		Adapter l'éducation à tous les niveaux (international, régional, national local et individuel)				
Résultats	Produits	Produit obtenu	Niveau d'alignement des résultats			
			Alignement minimal	Alignement partiel	Alignement élevé	Alignement complet
RESULTAT G Structurellement soutenir et rendre possible les processus d'adaptation et de mise au point	PROGRAMME D'ETUDES		Produit G.1 obtenu	Produits G.1 et G.2 obtenus	Produits G.1, G.2 et G.5 obtenus	Tous les produits obtenus
	Produit G.1: Les mécanismes permettant l'adaptation de variables contextuelles sont incorporés	<input type="checkbox"/>				
	Produit G.2 : Les mécanismes permettant un processus de révision constante à une fréquence appropriée sont incorporés	<input type="checkbox"/>				
	Produit G.3 : Participation de la Société Civile pour mettre au point les aspirations et les conditions sociales requises	<input type="checkbox"/>				
	Produit G.4 : Participation des universités et institutions de recherche pour incorporer les développement académiques	<input type="checkbox"/>				
	PEDAGOGIE					
Produit G.5 : Les mécanismes permettant l'adaptation aux variables contextuelles sont incorporés	<input type="checkbox"/>					

<p>RESULTAT H Adaptation aux aspects socioculturels du contexte, démantèlement des processus d'aliénation et développement d'un sentiment de co-propriété en société.</p>	PROGRAMME D'ETUDES		Produits H.2 et H8 obtenus	Produits H.2, H.8, H.1 et H.3 obtenus	Produits H.2, H.8, H.1, H.3, H.6 et H.7 obtenus	Tous les produits obtenus
	Produit H.1 : L'éducation dans la langue maternelle (matériels d'apprentissage et matières) est fournie, ce qui assure la fluidité	<input type="checkbox"/>				
	Produit H.2 : Compatibilité et pertinence face au contexte local et intégration de réalités, aspirations et culture(s) locales	<input type="checkbox"/>				
	Produit H.3 : Intégration du savoir autochtone, y inclus oral	<input type="checkbox"/>				
	Produit H.4 : Adaptation des TIC au contexte local, pourvu que leur introduction soit importante et adéquate	<input type="checkbox"/>				
	Produit H.5 : Introduction des TIC développées localement et qui soient significatives au contexte, si c'est pertinent	<input type="checkbox"/>				
	Produit H.6 : Cohérence entre les aptitudes requises dans le contexte local et les habiletés acquises	<input type="checkbox"/>				
	PEDAGOGIE					
	Produit H.7 : Usage de situations familiales et expérience de vie pour illustrer et concrétiser les matières	<input type="checkbox"/>				
	Produit H.8 : Les pratiques pédagogiques s'adaptent aux circonstances physiques, sociales, culturelles et individuelles des élèves, et elles sont reflétées	<input type="checkbox"/>				
Produit H.9 : Intégration de conceptions locales d'apprentissage et de savoir pédagogique traditionnels	<input type="checkbox"/>					

CHAPITRE III

L'Éthique et l'Éducation Équilibrée et Inclusive

Éthique et Éducation Équilibrée et Inclusive : Pour une rationalité véritablement sensée et partagée

DR FRANÇOIS VALLAEYS

**Est-il nécessaire que la connaissance se disloque
en mille savoirs ignares ?**

– Edgar Morin

1. Introduction : les scientifiques ne sont pas tous du même parti

Nous vivons une époque éducative paradoxale, où l'on réclame plus d'éthique, mais où celle-ci a d'entrée de jeu été dévaluée, ainsi que les arts, les jeux, les fêtes, les partages, le jardinage et toutes ces activités " inutiles ", " improductives ", " récréatives ", " non intellectuelles " du vivre ensemble et du se sentir bien. Nous vivons une époque où les décideurs éducatifs sont dominés par un positivisme scientifique qui proclame que seule la science et ses procédures expérimentales et analytiques valent comme connaissance vraie et légitime ; que cette science est éthiquement neutre et implique justement une neutralisation des jugements de valeur, tous subjectifs et arbitraires ; que donc l'éthique est relative aux positions arbitraires des individus embués par leur ethnocentrisme dont seule la science arrive à s'extirper. Cette science, au-dessus des préjugés éthiques, s'organise en disciplines spécialisées qui doivent isoler leur objet d'étude pour atteindre à l'objectivité et la rigueur que la connaissance scientifique exige. En progressant, ces disciplines s'hyperspécialisent et s'éloignent toujours plus du discours holiste sur le général, le monde, les choses non définies, discours abandonnés au passant non spécialiste et à la philosophie de café du commerce.

Cette science positivisée, spécialisée et scientifique organise aussi la tête des décideurs, et donc l'institution scolaire. Elle gère les enseignements, structure l'université, la recherche et la publication de la recherche. Elle produit une éducation déséquilibrée, où les sciences " dures " sont à l'honneur contre les disciplines " molles ". Cette éducation est exclusive, elle provoque de nombreuses marginalités et se justifie par la méritocratie de ceux qui réussissent à gravir les hautes marches de la spécialisation scientifique, dans les " grandes écoles ".

Cette éducation scientifique tolère (encore) la démocratie en dehors d'elle, pour organiser les " ignorants " dans la caverne de Platon qu'on appelle la société, mais elle est elle-même source d'une aristocratie de technocrates savants qui sont légitimement appelés à gouverner par la science la société de ceux qui ne savent point. La vérité unanime des technocrates, c'est que la science, l'éducation, l'économie et la politique sont affaires de spécialistes, et que donc la méritocratie des durs échelons du savoir académique décante avec justice qui doit finalement gouverner et comment s'impose la pensée " rationnelle " qui norme et commande.

Le système éducatif qui en résulte n'aime pas la transdisciplinarité, qu'il juge impossible, inféconde, non désirable. Il sous-estime la contextualisation de l'éducation, qu'il considère incompatible avec la recherche de l'universel, inappropriée aux mesures et rankings internationaux et une concession au relativisme irrationnel, ou pire, au dangereux communautarisme. L'éducation dominante se refuse au dialecticisme et à l'intraculturalisme, puisque la Science est par définition supra-culturelle, globale et supra-nationale, et n'a que faire du dialogue et de l'échange avec ceux qui, n'ayant pas eu accès à la source du savoir dont elle est la garante, n'ont pas les moyens de participer sérieusement aux débats des hauteurs. Aux jeunes, on enseignera LA Science, et à ceux qui le peuvent, on initiera finalement à la " jet society " anglophone de LA communauté scientifique et technocratique. Les autres seront, si tout se passe bien, les employés du système.

Nous voulons donc désigner, au cœur du manque d'équilibre et d'inclusion de nos systèmes éducatifs, une idéologie scientiste et positiviste particulière, comme racine du problème éducatif en général. Et c'est cette idéologie qu'il faut d'abord déraciner et mettre en lumière, si l'on veut se donner la possibilité de penser et orienter l'éducation d'une autre manière.

Tout d'abord, cette science positiviste et scientiste n'est pas la seule. Il est aussi des savants qui prônent la nécessité du dialogue des savoirs entre savants et non savants, qui déclarent l'humilité de la connaissance scientifique, qui savent le monde plus complexe que la science simplificatrice, et qui voient l'éthique au cœur de la science et non à ses marges. Ces scientifiques non positivistes et non scientistes défendent la démocratie au cœur de la science, ils créent la possibilité d'un débat démocratique entre scientifiques au cœur de la science, ils dénie l'unanimité et l'objectivité pure du positivisme et s'affrontent à leurs collègues. Ils voudraient une organisation de l'éducation et des spécialités plus ouverte sur la société, plus dialogique, plus responsable. L'étude des quatre piliers d'une éducation équilibrée et inclusive, tels qu'élaborés dans les chapitres précédents, est un bon moyen d'examiner ce dissensus entre communautés scientifiques. La science, n'est pas, n'a jamais été monologique. Souligner cela peut déjà permettre de redonner un champ pluriel de liberté aux éducations possibles.

2. Transdisciplinarité : vecteur d'une redéfinition de l'inclusion par l'éducation équilibrée et inclusive

L'idée de transdisciplinarité, le second pilier d'une éducation équilibrée et inclusive, signifie avant tout le fait d'aller au-delà des disciplines, ne pas se contenter de faire dialoguer les disciplines entre elles (interdisciplinarité) mais de faire dialoguer les disciplines avec d'autres savoirs et discours non disciplinaires, conçus et vécus loin du système éducatif disciplinaire¹³⁴. En bref, la transdisciplinarité signifie d'abord une ouverture des sciences et de l'éducation aux autres, à ceux qui ne sont pas disciplinés, ceux dont les savoirs et les pratiques n'ont pas été préalablement engrangés et validés par le système éducatif ou la communauté des scientifiques et professionnels.

Pour valoriser une telle ouverture-à-l'autre du système éducatif qui, comme tous les systèmes experts, tend à se reproduire lui-même¹³⁵, il faut aimer sortir de soi et lier des liens avec l'étranger, avec l'étrange. Pourtant, si cet amour de l'ouverture, ce désir de liens avec l'étranger vient naturellement à chacun, il ne faut néanmoins pas s'attendre à ce que celui-ci survive à un système éducatif aussi ethnocentré que doctrinaire. Il devient donc nécessaire de structurellement ouvrir le système lui-même. Les éléments fondamentaux de ce processus d'ouverture se retrouvent dans l'intraculturalisme, c'est-à-dire ne pas s'oublier dans le processus d'apprentissage, se regarder, s'introspecter culturellement pour y voir l'Autre et inversement. Ces éléments se trouvent aussi dans le dialecticisme, c'est-à-dire simultanément dialoguer, penser avec les autres et s'engager dans un échange critique avec eux ainsi que soi-même. Par l'intraculturalisme, le système reconnaît désormais l'éthique des ponts vers l'Autre, qui se revalorise en égal, comme l'une de ses nécessités éducatives internes. Le contextualisme, quant à lui, nous permet de dire qu'une vraie éducation par le système doit passer par une relation au territoire et à ses enjeux, ses défis, ses urgences et ses promesses. Dans les rares instances où elle existe aujourd'hui, cette relation à l'Autre, aux autres et au territoire se traduit normalement par l'idée de développer des relations entre l'école (ou l'université) et la société, l'exigence de mettre les apprenants en situation de résoudre des problèmes sociaux (apprentissage basé sur des problèmes sociaux, apprentissage-service) et d'ouvrir l'école à la vie – ce qui revient à dire une reconnaissance et une intégration du contexte vécu par l'apprenant, une contextualisation du processus éducatif lui-même. On a là une double valorisation éducative de la solidarité (aider les autres éduque) et de la diversité (s'ouvrir aux autres éduque).

134. H. Nowotny, P. Scott, & M. Gibbons, *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge, Polity Press, 2001.

135. A. Giddens, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994; N. Luhmann, *Systèmes sociaux. Esquisse d'une théorie générale*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, and P. Bourdieu, and J.C. Passeron, Paris, Les éditions de Minuit, 2005 (first edition: 1970).

De là un lien facilement repérable entre, d'une part, la demande de reconnaissance de la pluralité (intraculturalisme) et de l'ouverture au dialogue (dialecticisme) à l'intérieur du système éducatif, en plus de la production des connaissances scientifiques et, d'autre part, l'exigence éthique de responsabilité sociale du système, sa capacité à s'ouvrir aux problèmes sociaux et à être un des acteurs de leur solution. La relation entre la responsabilité sociale universitaire (RSU) et l'apprentissage basé sur des projets sociaux a été fortement souligné par le courant latino-américain de la RSU depuis les années 2000¹³⁶. Or, premièrement, les problèmes sociaux ne sont jamais strictement disciplinaires, ils exigent un abordage complexe qui conjugue de multiples disciplines : interdisciplinarité. Et deuxièmement, leur solution passe par la participation active des populations, donc par des **communautés d'apprentissage mutuel** où les spécialistes disciplinaires doivent dialoguer et composer avec des acteurs non disciplinaires : transdisciplinarité. La solidarité sociale passe ainsi par la solidarité des savoirs, au-delà des compartiments disciplinaires et des silos institutionnels. Un tel processus d'apprentissage partagé sera par définition balancé et inclusif, il sortira la science du laboratoire.

Il y a donc une certaine éthique (et une efficacité pragmatique) à réclamer de la transdisciplinarité dans les sciences, les universités et les écoles, si l'on veut ouvrir le système éducatif à la solidarité vis-à-vis de la société. Mais l'idée d'une éducation équilibrée et inclusive, en introduisant et liant les concepts d'intraculturalisme, dialecticisme et contextualité, va plus loin et reformule le besoin de transdisciplinarité d'une façon toute nouvelle. On n'y a plus besoin de la transdisciplinarité pour être utile à la société, on en a besoin pour être utile à l'éducation. L'exigence d'une éducation équilibrée et inclusive contient en son fond une critique de la disciplinarité à l'œuvre dans le système éducatif et cognitif, comme idéologie déséducante, productrice de misère éducative plutôt que d'excellence. Cette critique s'étend rapidement et inévitablement, par ailleurs, à la critique du recroquevillement culturel ethnocentrique, à l'action industrialisée aveugle et monologues doctrinaux sourds qui font encore perdurer les schémas économiques et politiques insoutenables loin du nécessaire tournant écologique de l'humanité. Le lien entre la caducité du système économique et une éducation déséquilibrée et exclusive peut permettre de montrer comment une éducation équilibrée et inclusive pourrait redonner de la dignité éducative, éthique, scientifique et politique à un système de construction et de transmission des connaissances plus soucieux d'humanité. Voyons.

136. M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008, and F, Vallaeys, et al., *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, Mexico, McGraw-Hill Interamericana ediciones, 2009.

3. Contre une éducation mutilante et mutilée

Éducation Équilibrée veut d'abord dire éducation plurielle, qui considère les apprenants et les savoirs dans leur intégralité, leurs territoires et leurs histoires, et qui invite toutes les dimensions de l'humanité à contribuer à l'épanouissement des personnes : dimensions manuelles, intellectuelles, corporelles, spirituelles, techniques, esthétiques, festives, scientifiques, éthiques, politiques... L'éducation équilibrée refuse de réduire le geste pédagogique à une mise en moule des individus pour les conformer à un modèle universel prédéfini par l'Etat ou le marché, sous couvert d'égalitarisme et d'optimisation des compétences nécessaires à l'employabilité.

Comme toute affirmation est une négation de ce qu'elle n'affirme pas, l'éducation équilibrée prend soin de ne pas dénigrer certaines dimensions de l'humanité en les excluant du programme. Elle offre un cadre d'apprentissage qui reconnaît les diversités et la pluralité de l'humain – qu'elles soient celles des cultures, des contextes, ou des disciplines – et, à la fois, son unité, permettant ainsi aux individus et aux groupes de se forger une identité dans la reconnaissance de leur singularité, et non dans l'adaptation forcée à un standard prétendument égalitaire, mais en fait uniformisant. Et c'est en ce sens que l'éducation équilibrée dénonce la sclérose réductrice de la " disciplinarité ", ce qui n'est pas une critique de la spécialisation, mais du dogmatisme de la valorisation exclusive d'une intelligence au détriment de toutes les autres intelligences possibles, dogmatisme qui conduit toujours à " l'intelligence aveugle " (un spécialiste très intelligent dans une toute petite dimension du réel et totalement aveugle à tout le reste, mais sans faire attention à cet aveuglement) dénoncée par Morin¹³⁷) :

" Nous avons acquis des connaissances inouïes sur le monde [...] et pourtant, partout, erreur, ignorance, aveuglement progressent en même temps que nos connaissances [...]. Ces erreurs, ignorances, aveuglements, périls ont un caractère commun qui résulte d'un mode mutilant d'organisation de la connaissance, incapable de reconnaître et d'appréhender la complexité du réel " (p. 15-16).

Ce mode mutilant d'organisation du savoir, c'est l'hyperspécialisation mono-disciplinaire, qui enferme chaque chercheur-enseignant dans son savoir, emprisonnement illégitime aux conséquences sociales désastreuses qui constituent l'irresponsabilité sociale de la science et de l'éducation qui la promeut. La valorisation exclusive de certaines disciplines et épistémologies par le système scolaire et universitaire, au détriment de toutes les autres, crée ce déséquilibre éducatif que dénonce l'exigence d'une éducation équilibrée, et qui fonde en sous-main un discours ethnocentriste. Pourquoi doit-elle aussi

137. E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil, 2005, pp. 15-16.

réclamer l'inclusion ? Parce que c'est ce dépassement d'une éducation déséquilibrée par une approche mutilante de la réalité et de la pédagogie qui va justement permettre à l'éducation d'être réellement **inclusive**, c'est-à-dire de ne pas seulement servir au " bon élève " des classes et cultures dominantes, mais aussi à cet autre élève qui vient de territoires éloignés, d'histoires méconnues, de langues oubliées par la globalisation occidentale, urbaine, anglophone et technologique. Car s'il s'agit de prôner l'inclusion dans un système scolaire conçu par ailleurs comme un moule, selon un schéma socio-cognitivo-culturel exclusif, on n'aura rien fait d'autre que de la démagogie ; on aura encore une fois échoué à rendre équitable l'éducation, en ne prenant pas garde au système d'exclusion qu'engrange une certaine organisation disciplinaire réductrice des savoirs. N'oublions pas que l'école a été dénoncée non seulement comme institution reproductrice des inégalités sociales¹³⁸ mais aussi comme une institution **ethnocidaire**¹³⁹, institution qui sait imposer subrepticement discriminations et dégouts des cultures non officielles, jusqu'à les tuer pour imposer la civilisation qui correspond à sa préférence cognitive.

L'apprenant marginalisé socialement, culturellement, économiquement, aura aussi besoin de ces quatre piliers de l'éducation équilibrée et inclusive dans l'approche de son développement scolaire singulier, tant les freins à son épanouissement personnel ne sont pas réductibles à des manques cognitifs vis-à-vis du programme et des besoins d'heures de cours supplémentaires. Son échec est annoncé souvent en amont de son cursus individuel, depuis l'intelligence aveugle pédagogique qui a toujours déjà écarté des systèmes de validation des acquis les savoirs et habiletés de son origine culturelle. L'éducateur de la marginalité comprendra sans doute pourquoi l'éducation équilibrée et inclusive se fonde aussi bien sur la transdisciplinarité et le dialecticisme que sur l'intraculturalisme et la contextualité, et devra donc les pratiquer comme une ascèse de sa pédagogie quotidienne. C'est donc bien toute l'éducation qu'il faut revisiter si l'on veut qu'elle soit inclusive, hélas. Il aurait été plus commode que ce ne soit qu'un thème à ajouter. Mais le déséquilibre et l'exclusion sont au centre du processus actuel de construction et transmission des connaissances validées par le système expert scolaire et scientifique.

La demande d'éducation équilibrée et inclusive est alors avant tout une exigence éthique et politique de refonte du système éducatif. Elle se heurte, entre autres, à des murs épistémologiques dressés par la logique de performance, de techno et méritocratie qui structure la pensée du système scolaire. Celle-ci est elle-même fondée sur une vision spécialisée et élitiste de la science conduite par une méthodologie de recherche mono-disciplinarisée qui débouche irrémédiablement sur l'exclusion des non-spécialistes, la délégitimation des savoirs non universitaires, la difficulté (voire l'impossibilité) des

138. Bourdieu, and Passeron, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, 2005.

139. R. Jaulin, *La décivilisation: Politique et pratique de l'ethnocide*, Brussels, Ed. Complexe, 1974.

dialogues entre les savoirs, l'expertocratie. Certes, on acceptera charitablement l'inter et la transculturalité dans les petites sections, et on soulignera l'importance des apprentissages de compétences *soft* pour l'école primaire et secondaire. Mais plus on s'élèvera dans la hiérarchie du système éducatif, plus règnera la spécialisation, donc l'exclusion et la monologie des disciplines expertes pratiquées entre pairs, ainsi que le monopole que détient le discours technocratique passablement ethnocentrique, donc l'exclusion de l'Autre et du dialogue avec lui, au profit de méthodes expertes de gouvernement.

Force est de constater que ce système expert éducatif n'a pas su tenir sa promesse démocratique d'inclusion et d'égalité. Et le système scientifique auquel il conduit par écrémage progressif des élites du savoir n'a pas non plus tenu sa promesse de solution des problèmes humains essentiels de la faim, l'équité, la justice, le bien-vivre, la paix et la durabilité des modes de production et consommation. L'habitabilité humaine et mammifère de la planète se meurt¹⁴⁰, et les sciences disciplinarisées servent autant à détruire le monde et à agrandir le fossé entre les riches et les pauvres qu'à répondre aux besoins humains¹⁴¹. Elles servent facilement les profits des grandes entreprises qui peuvent se les payer, dénigrent sans cesse les discours éthiques et philosophiques comme non scientifiques (c'est-à-dire non vrais, non vérifiables, non valables, douteux, etc.) et semblent irrémédiablement gouvernées par une " intelligence aveugle " dénoncée depuis longtemps par Edgar Morin. Y aurait-il un rapport intrinsèque entre la mono-disciplinarité, l'aveuglement volontaire à la diversité ainsi que la pluralité des contextes et le peu de cas que la société hypermoderne de la connaissance fait des problèmes humains et du monde ?

Nous voudrions avancer l'hypothèse d'une réponse affirmative à cette question, et souligner que l'éthique qui est actuellement dominante est elle aussi victime de cette conjoncture. Or, l'éducation équilibrée et inclusive ne peut exister dans un vide éthique – elle devient alors elle-même victime non seulement d'un savoir étriqué, mais d'une éthique étriquée.

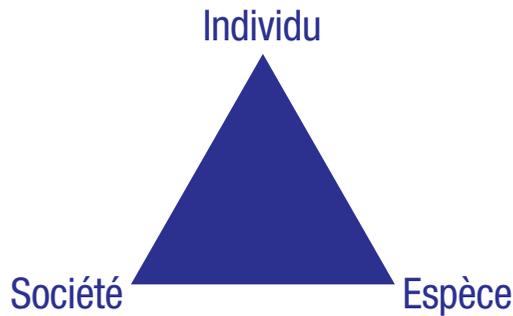
4. Éducation Équilibrée et Inclusive : Le problème d'une éthique individualisée et son dépassement dans l'éthique en trois dimensions

Deux choses devraient nous inquiéter davantage à l'heure de notre insoutenabilité planétaire : **la médiocrité de notre pensée disciplinarisée et l'aveuglement de notre éthique individualisée.**

140. W. Ripple et al., 'World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice', *BioScience*, vol. 12, no. 67, 2017, pp.1026 – 1028.

141. I. Stengers, *Sciences et pouvoirs*, Paris, La Découverte, 2002.

Les deux problèmes vont de pair, car c'est de l'émiettement des savoirs et des interrogations que résulte cette éthique étriquée pour un individu pulvérisé, condamné d'avance à voir ses " devoirs moraux " ridiculement réduits à de l'autocontrôle inapte à réaliser les grandes aspirations de paix, justice et durabilité, dont on lui rabat pourtant les oreilles au nom de l'éthique. Comme Edgar Morin l'avait perçu très tôt, pour que le souci éthique ait un sens, il faudrait pouvoir penser l'homme comme " un polystème trinitaire "¹⁴²:



Or, cela est interdit par la science mono-disciplinaire telle qu'elle est enseignée et reproduite à l'université comme " École du Deuil "¹⁴³, où l'on convainc très tôt le jeune chercheur que les grandes questions fondamentales de l'humanité, étant générales, ne sont pas susceptibles de science ; et que la science, pour être vraiment science et non philosophie, doit irrémédiablement se spécialiser, renoncer à la connaissance globale et se fixer en disciplines distinctes et parcellarisées. Psychologie, sociologie, sciences de la nature, sciences de la culture, etc. Tout un ensemble de disciplines distinctes s'offrent à l'étudiant qui, devenu chercheur, se verra autorisé à posséder une seule pièce du puzzle, sans que personne puisse reconstituer le puzzle entier, sauf par des discours philosophiques ou religieux a priori déconsidérés. L'éthicien n'échappera pas à l'entreprise de pulvérisation des savoirs et se verra attribué la parcelle : " normes-de-comportement-de-l'individu ", par définition éloignée des sciences politiques, économiques et sociales, trop collectives pour l'individualité éthique.

On connaît l'interrogation qui a guidé Edgar Morin à entreprendre l'impossible tâche de la pensée complexe contre le mur épistémologique de la mono-disciplinarité :

" L'homme s'émiette [...]. Comme l'homme, le monde est disloqué entre les sciences, émietté entre les disciplines, pulvérisé en informations. Aujourd'hui, nous ne pouvons échapper à la question : la nécessaire décomposition analytique doit-elle se payer par la décomposition des êtres et des choses dans une atomisation généralisée ? Le nécessaire isolement de l'objet doit-il

142. E. Morin, *La Méthode. Tome 1, La nature de la nature*, Paris, Le Seuil, 1977, p. 140.

143. E. Morin, *La Méthode*, 1977, p. 12.

se payer par la disjonction et l'incommunicabilité entre ce qui est séparé ? La spécialisation fonctionnelle doit-elle se payer par une parcellarisation absurde ? Est-il nécessaire que la connaissance se disloque en mille savoirs ignares ? ¹⁴⁴

Il est essentiel, si l'on veut refonder l'éducation à la hauteur des défis éthiques qui sont les nôtres à l'heure d'une globalisation socialement et écologiquement insoutenable, de ne pas renoncer à une **spécialisation intelligente**, c'est-à-dire à une **démarche disciplinaire orientée par la transdisciplinarité**. En outre, pour véritablement éclore, cette démarche doit inévitablement se lier pédagogiquement aux approches intraculturelle, dialectique, et contextuelle. Nous commencerons donc par appliquer cette orientation à l'éthique elle-même, avant d'aborder le problème général de ces quatre piliers comme système de valeur de l'éducation équilibrée et inclusive.

Quelle conséquence pour l'éthique de cet émiettement des savoirs et des hommes ? " Nous sommes les avatars de la stupidité du passé " disait Fernando Pessoa¹⁴⁵. Notre conception de l'éthique n'échappe pas à cette bêtise héritée. Centrée presque exclusivement sur l'individu et son comportement immédiat face à son prochain ; psychologisée à outrance pour examiner et normer le " caractère " de la personne sans jamais toucher au système ; maintes fois manichéenne pour servir d'excuse à la légitimation des chasses aux sorcières, des refus réactionnaires de toute innovation sociale ou des jugements conservateurs allergiques à toute compréhension fine des faiblesses au nom des principes intouchables et purs ; on a commis et on commet au nom de l'éthique bien des abominations. Autrefois plutôt religieuses, les abominations actuelles semblent s'orienter dans les pays développés vers une rationalité néolibérale qui postule un " soi indépendant " en tout individu, *homo economicus* calculateur, maître et responsable individuel de ses succès et échecs¹⁴⁶. L'égoïsme de bon aloi de cet individu performant justifie toutes les maximisations des intérêts privés et les fermetures de frontières à l'Autre et aux autres.

Pire, cette éthique individualiste, centrée sur les intentions et actions immédiates de la personne, interdit toute approche systémique et érige un aveuglement épistémique face aux problèmes du lointain, ce que dénonçait Nietzsche avec juste raison, sans qu'il ait été entendu jusqu'à présent pour refonder ce fatal héritage aristotélico-christiano-libéral :

" En morale aussi, il y a une sorte d'optique. Combien l'homme se sent peu responsable des conséquences indirectes et lointaines de ses actes ! Et avec

144. E. Morin, *La Méthode*, 1977, p. 13.

145. F. Pessoa, *Aforismos y afines*, Axial, 2013.

146. E. Hache, 'Néolibéralisme et responsabilité', *Raisons politiques*, Presses de Sciences Po, vol. 4, no. 28, 2007, pp. 5-9.

quelle cruauté excessive retombe sur nous l'effet que nous avons immédiatement causé, l'effet que nous voyons, celui que notre courte vue arrive à saisir ! Nous ne sentons le poids d'une faute que parce qu'elle est sous nos yeux. Quelle différence entraîne la *distance* dans la mesure de sa *gravité* !¹⁴⁷

Cette courte vue éthique est funeste en ce qui concerne la plupart des problèmes sociaux et environnementaux actuels, qui exigent tous une " large vue " des impacts " lointains " de nos actions collectives, ce qu'une éthique obnubilée par les actions individuelles immédiates ne pourra jamais appréhender. De ce point de vue systémique socio-environnemental, il est bien plus grave de financer en toute légalité par un " innocent " achat une chaîne de production qui bafoue les droits des travailleurs des pays du Tiers-Monde et détruit l'environnement que de manquer de respect à un camarade en classe. L'éthique qui voit et condamne le deuxième acte mais reste de marbre face au marché des téléphones portables, par exemple, est une éthique immorale, qui masque les enjeux réels de la justice et la soutenabilité, pour se dédier à des broutilles interpersonnelles.

Les problèmes sociaux et environnementaux sont dits alors strictement " politiques " : on sépare et oppose *a priori* l'éthique et la politique suivant un schéma individu/collectif, valeurs/stratégies, principes théoriques/pragmatisme tactique qui rend l'éthique socialement inefficace par principe et la politique déliée de la morale par souci d'efficacité et de pragmatisme. S'ensuivent les litanies des plaintes sempiternelles sur les errances de l'histoire humaine et les inefficacités des bonnes intentions.

D'où la nécessité, si l'on veut **enseigner l'éthique qu'il nous faut pour notre Terre-Patrie**, et imprimer dans les cœurs et les collectifs l'inclusion globale de toutes les vulnérabilités et marginalités occultées, d'une **refonte radicale de la définition de l'éthique depuis la pensée complexe**, qui lui permette d'intégrer le collectif, le lointain, le systémique et l'efficacité, et de ne plus être l'inutile pulvérisation de reproches individuels aux mauvais comportements individuels, qui ne fait jamais que le jeu du pouvoir en place, puisqu'elle masque les mécanismes de sa domination.

Or, une éthique (1) collective autant qu'individuelle, (2) soucieuse du lointain comme du prochain, (3) embrassant le système socio-planétaire entier et (4) efficace dans ses avancées théorico-pratiques, doit :

abandonner sa mono-disciplinarité théorique pour s'ouvrir à tous les dialogues transdisciplinaires avec tous les acteurs sociaux et spécialités ;

147. Nietzsche F. *La Volonté de Puissance I*, Gallimard, 1995, p 115.

reconnaître la pluralité intrinsèque de nos sociétés et ses interdépendances culturelles millénaires afin de permettre à chacun de participer au dialogue en égal ;

intégrer la justice sociale et la soutenabilité planétaire au souci de bonté personnelle, donc se construire en trois dimensions auto-socio-anthropo-éthiques¹⁴⁸.

s'incarner en modèle de gestion des actions collectives des différentes organisations en intégrant le souci de management de la responsabilité sociale et celui de production d'innovations sociales.

On aura donc à penser comme fondement théorique de l'éducation du futur, équilibrée et inclusive, le double trinôme conceptuel suivant :



Dans ce cadre complexe, l'éthique, comme théorie des devoirs, est conçue dans la triple exigence de bonté personnelle, justice collective et soutenabilité planétaire. Et l'éthique, comme pratique des devoirs, devient la **responsabilité** des acteurs qui doivent la faire passer du discours (devoir-être) à la pratique (être), donc qui doivent, tant aux niveaux intra et interpersonnels (Vertu), comme aux niveaux de la justice sociale et de la soutenabilité des modes de production et consommation, être des **innovateurs** d'un monde nouveau, d'une société nouvelle, d'une nouvelle manière d'habiter ensemble la planète terre (la Terre-Patrie selon Morin).

Cette responsabilité ne peut pas être déclinée individuellement et séparément : il s'agit d'une coresponsabilité inter, trans- et méta-organisationnelle qui oblige à répondre aux problèmes de justice et insoutenabilité en associations d'acteurs capables de se doter du pouvoir de résolution de problèmes immenses. Les problèmes visés étant généralement systémiques et transnationaux, les échelles associatives doivent être à la mesure de

148. E. Morin, *La Méthode. Tome 6, Ethique*, Paris, Le Seuil, 2004, and F. Vallaey, *Pour une vraie responsabilité sociale: clarifications, propositions*, Paris, PUF, 2013.

chaque défi. Il s'agit donc d'une coresponsabilité sociale et non pas d'une responsabilité personnelle de vertu. Cette coresponsabilité peut bien entendu être institutionnalisée de manière juridique (*hard law*) ou de manière stratégique, par combinaison d'intérêts des divers porteurs d'enjeux (*soft law*).

L'innovation sociale dont il s'agit, guidée par cette coresponsabilité sociale, ne peut pas être seulement de la créativité ou des trouvailles astucieuses d'entrepreneurs. Elle doit orienter et faire dépendre les innovations des exigences éthiques. La recherche de vertu, justice et soutenabilité pilote la dynamique d'innovation et d'entrepreneuriat et constitue des communautés d'apprentissage mutuel autour des problèmes communs à résoudre et des solutions innovantes à leur apporter, en écartant toutes les solutions qui s'avèreraient pires que le problème posé, ou débouchant sur de nouveaux impacts sociaux et environnementaux négatifs. Inutile de souligner qu'une vision monodisciplinaire étroite des problèmes et des enjeux, pratiquée en solitaire sans démarche collaborative et démocratique, ne permettra jamais de mettre en pratique l'éthique en question.

Dans la pratique, les acteurs d'une éthique en trois dimensions s'alphabetisent à la coresponsabilité sociale en se demandant, au moment de prendre une décision, non seulement si cette décision est bonne et juste en tant qu'acte, mais aussi si ces impacts futurs et effets collatéraux sont justes et soutenables. Une éthique en trois dimensions aura souci des **impacts** (toujours lointains, complexes et entretissés, systémiques) autant que des **actes** (toujours proches, isolables et saillants, ponctuels). Car ce qui est apparemment bon ou moralement indifférent en tant qu'acte, un achat dans un magasin par exemple, peut s'avérer injuste ou insoutenable en tant qu'impact, comme une chaîne de fournisseurs qui cache l'exploitation de travailleurs ou un type de production qui détruit les équilibres écologiques.

Il n'est donc pas anodin de passer d'une éthique étriquée, centrée sur le seul individu nu et séparé et préoccupée par ses seules décisions souveraines depuis le règne de sa volonté unique, à une éthique impliquée, ouverte à l'inter et la transeffectivité de " l'écologie de l'action " ¹⁴⁹, capable d'inclure tous les êtres dans le souci de ne pas nuire. C'est de cette éthique impliquée, responsable, que naissent toutes les innovations sociales actuelles des entrepreneurs du développement durable (soutenable), qui savent imaginer en amont de la création d'entreprise, la création de valeur à partir de la mise en valeur d'un monde soutenable, plus juste avec les humains, plus équilibré avec les écosystèmes. Il ne s'agit donc pas de faire de l'argent sur le dos des humains et de la planète, pour ensuite corriger à la marge en accomplissant quelques bonnes actions pour des causes solidaires ; il s'agit de concevoir d'entrée de jeu l'initiative dans le champ entier des interactions, en composant

149. E. Morin, *La Méthode. Tome 6, Ethique*, 2004.

les besoins de tous et en remédiant aux déséquilibres. Alors, et alors seulement, l'économie peut se dire réparatrice, et non plus prédatrice.

5. Le remède à une pensée et une éthique étriquées : ontologie relationnelle

Or, et ce ne sera un hasard que pour ceux qui n'ont pas pensé sérieusement au problème du manque d'ouverture de l'éducation aux dialogues pluriels, l'effort pour penser l'humain et l'éthique d'une manière directement relationnelle, complexe et non isolante, ne vient pas d'une tradition occidentale mais de la phénoménologie orientale.¹⁵⁰

C'est par exemple le philosophe japonais Watsuji Tetsurô (1898-1960) qui a le mieux dénoncé " l'erreur, propre aux temps modernes, qui consiste à faire de l'éthique simplement une question relative à la conscience individuelle "¹⁵¹. Cette erreur empêche paradoxalement l'éthique de s'appliquer à son objet propre, c'est-à-dire aux " problèmes de l'existence humaine, les problèmes du réseau actif et pratique [...], la position de la subjectivité isolée, qui s'est abstraite du réseau de l'action d'homme à homme, est appliquée ici de force jusqu'aux problèmes éthiques "¹⁵². De là les errances, lieux-communs et inefficacités répétitives des injonctions des moralistes, se lamentant toujours du manque de bonté de la volonté individuelle, pour finalement appeler au dépassement vers le bien-être de la collectivité contre l'individu, avec tous les risques que cela implique.

Le remède à la pensée isolante et abstraite est toujours de ramener à une pensée relationnelle *a priori*, donc dialectique, qui invite tout naturellement à une profonde

150. Certes, il ne serait pas juste de dire que l'Occident ne produit que de la pensée substantialiste individualiste. En France, les philosophies d'Emmanuel Lévinas, Francis Jacques et Edgar Morin ont systématiquement cherché à être relationnelles, comme en Allemagne celles de Jürgen Habermas et Karl-Otto Apel. Penser en termes relationnels, c'est par exemple considérer le " je " loin de la substance, dans la relation d'interlocution, avec Francis Jacques : " Comme le *nous* est le seul point relativement stable de l'espace logique de l'interlocution, le seul invariant, par rapport à lui, *je* et *tu* constituent de simples nœuds provisoires et différentiels d'élocution. On comprend décidément que l'emploi de "je" représente aussitôt un exercice relationnel et différentiel. Qui suis-je pour toi qui me parles ? Qui suis-je pour lui qui parle avec toi ? Le *je* ne se découvre lui-même que dans l'allocution à un *tu* et dans la délocution des autres à son égard. En somme, le rapport à l'autre précède l'expérience du moi lui-même. Ce pronom "personnel" marque à l'intérieur du discours l'acte de présence d'un des agents de la communication plutôt que du sujet du dire. À ce titre, il occupe la position en droit détriplée d'être celui qui parle, celui à qui on parle, et celui dont on parle. Pendant que l'objet du discours, la référence, se trouve coopérativement constitué par l'apport progressif des messages échangés, quand est-il du véritable sujet du discours ? Nous répondons que c'est l'instance relationnelle qui est effectivement productrice du discours " (Jacques, 1982, p. 32).

151. T. Watsuji, 'La signification de l'éthique en tant qu'étude de l'être humain', *Phénoménologie Japonaise*, Revue Philosophie, Editions de Minuit, vol. 4, no. 79, 2003, p. 5.

152. T. Watsuji, 'La signification de l'éthique en tant qu'étude de l'être humain', 2003, p. 5.

critique de la mono-disciplinarité de nos catégories d'analyse et d'institutions scolaires et universitaires. La manière dont Watsuji développe l'entendement dialectique de la notion d'humain à partir de la langue japonaise, jusqu'à critiquer la différenciation entre personne et société, pourtant fondatrice des schèmes institutionnels de l'école et l'université modernes (pensons à la différenciation entre psychologie et sociologie, entre sciences de l'homme et sciences de la nature, etc.), est à ce point exemplaire :

“ Mais si l'homme est originellement un animal social, des choses telles que la relation ou la société ne peuvent pas être retirées et séparées de lui. L'homme doit être un être qui acquiert l'individualité et qui en même temps existe socialement. Or cette double caractéristique n'est exprimée nulle part mieux que dans l'expression “ *ningen* ” 人間 [l'être humain, en japonais. N.D.T.]. Pour cette raison, si l'on se tient sur le plan de “ *ningen* ”, le fait de maintenir “ l'étude de l'homme ” (anthropologie) et “ l'étude de la société ” comme des choses en quelque sorte séparées n'est rien d'autre qu'un processus de prélèvement, d'abstraction et d'autonomisation de ces moments par rapport à l'être humain concret. Or si l'on veut examiner l'homme dans une telle concrétude cette double considération doit constituer une seule science de l'homme. Mais en même temps cette dernière ne doit pas être une combinaison d'une science de l'individu et d'une science de la société, établies au hasard, mais elle doit être quelque chose qui se différencie fondamentalement des deux. Car le fait de saisir l'homme et la société selon cette double caractérisation de l'être humain et de faire voir ainsi l'essence profonde qui est à la base de l'être humain, ne peut absolument pas être acquis d'un point de vue qui présuppose la différence de principe entre la personne et la société. ”¹⁵³

Watsuji en arrive ainsi à une définition dialectique de l'humanité qui, selon nous, devrait être à la base ontologique de l'éducation équilibrée et inclusive, et de l'éthique complexe (en 3D) qui la soutient :

“ L'être humain *c'est* “ le monde ” et en même temps *c'est* la personne qui se trouve incluse dans ce monde. Et de ce fait ce *n'est pas* simplement “ la personne ” tout en *n'étant pas* non plus simplement “ la société ”. Ce qui se laisse voir ici est une unité dialectique du caractère duel de l'être humain. L'être humain qui se limite à la personne, en tant qu'il est un individu, est radicalement différent de la société. C'est parce qu'il *n'est pas* la société qu'il *est* l'homme individuel. De sorte qu'un individu n'existe pas en

153 T. Watsuji, 'La signification de l'éthique en tant qu'étude de l'être humain', 2003, p. 10.

communauté avec d'autres individus. Ils sont absolument autres les uns des autres. Néanmoins l'être humain, dans la mesure où il signifie aussi le monde, prend aussi radicalement la forme de la communauté existant de personne à personne, la forme sociale, qui n'est pas celle de la personne isolée. C'est parce qu'il n'est pas un homme isolé qu'il est précisément un être humain. Ainsi le soi et l'autre, en même temps qu'ils sont dans une altérité mutuelle absolue, et malgré ce fait, deviennent un dans l'existence communautaire. L'homme individuel est fondamentalement différent de la société, et pourtant il se fond à l'intérieur de la société. L'être humain consiste en l'union de ces opposés. Tant que l'on ne voit pas cette structure dialectique, on ne peut comprendre l'essence de l'être humain. ”¹⁵⁴

Au final, l'anthropologie dialectique duelle de Watsuji reconquiert la capacité d'être utile à l'éthique :

“ L'homme c'est “ quelqu'un en compagnie d'autres ”, le monde est un monde social c'est-à-dire “ un monde dans la compagnie avec d'autres ”, et “ l'être-au-monde ” c'est “ le fait de la rencontre mutuelle ”. Pour cette raison une telle anthropologie ne pouvait que devenir une base pour des questions éthiques. Parce que le fait que l'homme prenne une attitude de rencontre mutuelle dans son comportement est une relation de la vie, un tel comportement est par suite une attitude fondamentale de l'homme, une *manière fondamentale de se comporter*, c'est-à-dire un comportement de l'*Ethos*. Pour cette raison l'étude de l'existence dans la dimension de la réciprocité humaine se transforme en science éthique. ”¹⁵⁵

On comprend alors que l'être-au-monde de l'humain est un rapport éthique de responsabilité, puisqu'il n'est pas une occurrence dans la reproduction du système de survie biologique d'*homo sapiens* (un système d'adaptabilité par *inputs* et *outputs* comme le font les animaux avec leur environnement) mais une **rencontre** du monde, des autres, des choses, des situations, des vécus, etc., par rapport à laquelle l'humain va se positionner, répondre, réagir, en inventant sa manière de répondre, dans et par le langage, l'art, la cuisine, la technique, l'architecture, et les mille articulations culturelles de la vie humaine. S'en est alors fini de la (sordide) culture de la compétition et de la course au succès darwinienne qui est la nôtre, où le monde est vendu à l'individu isolé comme quelque chose qu'il ne doit pas rencontrer mais auquel il doit d'une part s'adapter (“ il n'y a pas d'alternative ” répétait M. Thatcher) et qu'il doit d'autre part dominer en maximisant sa réussite et pouvoir individuel contre tous les autres. S'en est aussi fini de la (fatale) séparation

154. T. Watsuji, 'La signification de l'éthique en tant qu'étude de l'être humain', pp. 11–12.

155. T. Watsuji, 'La signification de l'éthique en tant qu'étude de l'être humain', p. 13.

disciplinaire entre l'éthique et les sciences puisque toute position ontologique scientifique est une relation éthique, un *ethos*.

Concrètement, cela ne signifie pas que le scientifique doit abandonner toute position spécialisée sur son objet pour se livrer à un infini holisme éthique, impraticable et ineffable. Cela signifie que toutes ses décisions et obligations épistémologiques de distinction, séparation, abstraction, autonomisation, réduction, simplification, devront être scrupuleusement pensées, discutées, rappelées et vigilées pour ne pas terminer en mutilations du monde et de la vie, donc en fautes éthiques sous couvert d'activité scientifique. Rappeler au scientifique que son activité est sociale, éthique, donc responsable, et entretissée entre toutes les autres activités, c'est là une évidence qu'il faut de toute urgence réintroduire dans les facultés et laboratoires, pour pouvoir y retrouver une science avec conscience, une éducation équilibrée, inclusive, transdisciplinaire, dialectique, sensible à ses contextes de production et d'application, œuvre culturelle, œuvre humaine. Mais attention, il ne faudrait pas prôner la transdisciplinarité, le dialecticisme, ou encore la contextualité comme une espèce de charité bien-pensante, ce qui permettrait encore une fois au positiviste de se gausser et dénoncer une perte de rationalité scientifique. Il faut au contraire montrer que le cœur même de la rationalité scientifique ne peut leur échapper, pour justement pouvoir se constituer comme science.

6. Le problème d'une science mono-disciplinarisée et son dépassement dans une communauté scientifique communicationnelle

En fait, une science mono-disciplinarisée, assumant sans complexe " l'école du Deuil de la connaissance " (l'impossibilité d'avoir une connaissance de la réalité non parcellarisée, mutilées, hyperspécialisée, selon Morin) et ne concevant de dialogue instructif qu'entre pairs experts, se trompe sur elle-même et s'illusionne sur ce qui constitue sa propre rationalité. Ce sont les travaux de fondation de la rationalité entrepris par la seconde École de Francfort, celle de K.O. Apel et Jürgen Habermas, qui ont démontré que le champ de la rationalité scientifique ne pouvait absolument pas se passer de processus dialogiques d'inter-compréhension entre chercheurs, donc d'une éthique du dialogue et de normes spécifiques qui valorisent l'argumentation entre personnes libres et égales en droit de parole¹⁵⁶. C'est-à-dire que, au cœur même de l'activité scientifique la plus positiviste possible, git une axiologie et une dialogique sans lesquelles le savant positiviste ne pourrait absolument pas dire " ceci est de la science, cela n'en est pas " :

156. K.O. Apel, *L'éthique à l'âge de la science*, Lille, PUL, 1987, and J. Habermas, *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, 1973.

La validité logique des arguments ne peut pas être contrôlée sans présupposer en principe une communauté de penseurs capables de parvenir à une compréhension intersubjective et à la formation d'un consensus.¹⁵⁷

Apel démontre qu'en toute investigation scientifique, et au-delà, en toute prétention discursive à la validité, est présupposée une communauté de communication idéale : se mettre d'accord entre sujets sur quelque chose d'intersubjectivement valide, c'est justifier ses assertions face à la communauté illimitée d'interprétation, c'est à dire rechercher un consensus universel dans des conditions idéalement parfaites d'intercompréhension. La volonté de rechercher un consensus, qui définit l'attitude de celui qui argumente, constitue déjà la reconnaissance de normes éthiques consubstantielles à l'idée de communauté de communication. Donc, le discours argumenté présuppose une éthique de l'argumentation, et une aspiration idéale à un consensus pacifique, sans violence, sans intimidation, sans rapports de domination, entre des interlocuteurs tous également libres et capables de se mettre d'accord, et n'admettant comme vrai que ce qu'ils peuvent se prouver mutuellement par des arguments universalisables, afin de tomber d'accord de façon autonome et non subie ou extorquée. La différence entre le discours scientifique cherchant le vrai, et le discours stratégique cherchant la domination et l'instrumentalisation de l'autre, dépend irrémédiablement de cette éthique de l'argumentation.

De là, il appert que la recherche de validité objective ne peut être déliée d'une certaine attitude pratique, éthiquement pertinente, qui postule la possibilité d'atteindre un consensus universel. **La science, pour être science, a besoin d'une éthique démocratique et dialogique de la libre conviction construite entre égaux.** De là l'absurdité de l'attitude positiviste scientifique qui renvoie toutes les questions éthiques à des réactions émotionnelles ou coutumes sociales dépourvues de validité, qu'on devrait abandonner au relativisme et à la *doxa*. Cette découverte d'une éthique au cœur de la rationalité scientifique (et de toute prétention à la validité en général) est fondamentale pour valider et légitimer l'éducation équilibrée et inclusive :

si l'activité scientifique ne peut se passer d'une norme éthique fondamentale de type dialogique, cela veut dire que l'éducation ne peut insister sur les disciplines dites "rationnelles" (sciences, techniques, technologies, activités intellectuelles logiques, etc.) sans insister aussi, de manière équilibrée, sur les disciplines qui **rassemblent** les personnes dans des processus de rencontre et d'intercompréhension (arts, humanités, activités herméneutiques, thérapeutiques, dialogiques, discursives, expressives, esthétiques, ludiques, festives, etc.), qui sont tout autant "rationnelles" que les autres,

157. K. O. Apel, *L'éthique à l'âge de la science*, 1973, p. 92.

puisqu'elles stimulent la construction de cette communauté de communication libre et pacifique qui fonde l'humanité de l'humanité et la possibilité de sa rationalité. **Raisonnement sans se rassembler n'est pas une activité raisonnable**, car personne ne peut avoir raison tout seul dans son coin. Disons-le autrement : la raison est toujours une rencontre. Ainsi, l'éducation équilibrée et inclusive, par la transdisciplinarité, le dialogue et la contextualité, par l'équilibre entre activités logico-déductives, instrumentales, herméneutiques, communicationnelles, expressives, éthiques et esthétiques, se trouve justifiée.

si l'activité scientifique ne peut se passer d'une communauté de libre communication idéalement sans limites, puisqu'elle aspire à la validité universelle, **nul ne peut être a priori exclu** de la participation à cette communauté de communication. En vaut pour preuve le fait qu'aucun consensus de la communauté des savants ne peut être jugé définitif, sinon toujours provisoire, puisqu'intrinsèquement dépendant d'une réfutation future d'un nouvel interlocuteur doté de nouvelles conceptions et preuves¹⁵⁸. Si donc la communauté de communication scientifique est *a priori* ouverte et démocratique, comme condition de possibilité de sa rationalité (contre tout dogmatisme), alors se trouvent aussi a priori justifiées **l'inclusion et l'accueil** de tous les participants potentiels au dialogue argumenté comme norme fondamentale constituant la garantie de rationalité. Et cela d'autant plus que, au-delà de l'activité scientifique, la responsabilité sociale des humains envers leur vie collective exige l'écoute de toutes les parties prenantes intéressées et affectées par cette vie collective, générations futures incluses¹⁵⁹. L'éducation équilibrée et inclusive, par le dialecticisme, l'intraculturalisme, la transdisciplinarité et la contextualité, est ainsi également justifiée, comme étant la plus en phase avec la rationalité.

7. Conclusion : Une éducation responsable en communauté d'entente pour la solution de nos problèmes communs

Défendre l'intraculturalisme, la transdisciplinarité, le dialecticisme, et la contextualité au cœur de l'éducation n'est donc pas un détail mais une conception forte et radicale de la rationalité et de l'éthique qui articule le souci de la différence et le goût de l'universalité,

158. K.R., Popper, *La logique de la découverte scientifique*, Payot, Paris, 1973.

159. M. Bonnafous-Boucher and Y. Pesqueux, *Décider avec les parties prenantes, Approches d'une nouvelle théorie de la société civile*, La Découverte, Paris, 2006.

pour un progrès ouvert des sciences, de la société et des humanités. L'éducation équilibrée et inclusive, secondée par une responsabilité sociale universitaire qui gère les impacts cognitifs et formatifs des futurs professionnels de manière à promouvoir une société plus juste et soutenable¹⁶⁰, construiront les bases d'une humanité plus accueillante et communicative avec elle-même, ciment de la rationalisation des décisions politiques et des apprentissages collectifs.

Il y a urgence. Les signes planétaires de notre insoutenabilité se font chaque jour plus évidents, et soulignent l'extrême nécessité de vastes consensus et coordinations entre une foule d'acteurs venus d'horizons différents (privés, publics, locaux, internationaux, etc.) pour gérer les impacts négatifs de nos activités de production et consommation et créer une nouvelle économie réparatrice au lieu de prédatrice. Des initiatives isolées ne feront pas émerger un nouveau système. Or pas de consensus et coordination entre des acteurs différents sans dépassement de l'intelligence aveugle de l'hyperspécialisation et sans construction de ponts intersubjectifs et transdisciplinaires. Nous devons nous retrouver ensemble sur des chemins d'intercompréhension orientés vers le soin des biens communs planétaires, locaux et globaux. Les logiques grégaires de silos augmentent chaque jour les risques d'effondrement des conditions d'habitabilité.

Au niveau de l'éducation, cela signifie qu'il nous faut développer énormément les compétences d'intercompréhension, d'accueil, de rencontre et d'empathie, dans le cadre d'une conception éthique complexe, en trois dimensions (vertu personnelle, justice sociale, soutenabilité planétaire), qui dépasse une fois pour toute l'erreur philosophique d'une conception individualiste et substantialiste de l'humain comme individu séparé et indépendant, possible sans le champ entretissé de relations avec les autres et les milieux, robinsonnade libérale toujours promue par l'*homo œconomicus* et institutionnalisée par nos villes et nos organisations, bien que conception fautive de bout en bout. L'autisme narcissique annoncé par la médiation informatique des réseaux virtuels représente un risque certain pour l'intersubjectivité, mais aussi une opportunité de collaboration effective si les éducateurs savent innover et prendre en charge rapidement l'ère internet dans une logique pédagogique de communautés d'apprentissage mutuel.

Comment œuvrer à cette pédagogie? La communauté d'apprentissage mutuel est le nouveau sujet à construire de cette éducation équilibrée et inclusive soucieuse de justice et soutenabilité. Ce sujet collectif doit reformuler la construction et transmission des connaissances scientifiques, techniques, humanistes, artistiques, culturelles ... de façon nouvelle, au-delà des murs des établissements d'enseignement. Bien que de nombreuses méthodologies puissent être applicables, nous pensons particulièrement important de

160. F. Vallaey, et al., *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, 2009.

l'incarner concrètement dans les écoles, collèges et universités par la méthode pédagogique de **l'Apprentissage Basé sur des Projets Sociaux**, c'est-à-dire une méthodologie où les apprenants travaillent en commun avec d'autres acteurs sociaux extérieurs à l'institution éducative à résoudre des problèmes réels de gens réels (sociaux et environnementaux) grâce à des projets innovants, débouchant sur un mieux-être, une nouvelle organisation des rapports, de nouveaux outils de convivialité, de nouveaux processus d'interaction, etc. Les formes d'application peuvent en être très diverses, mais elles passent toutes par une lecture fine du contexte, une participation démocratique à la solution, une construction d'autonomie collective, un respect et une mise à profit des différences, une utilisation concrète des savoirs et techniques, un souci de solution durable et satisfaisante pour tous, bref une construction de **communauté de rationalité basée sur l'entente**, ce qui devrait être la définition de notre humanité.

Par les piliers de l'intraculturalisme, la transdisciplinarité, le dialecticisme et la contextualité, l'éducation équilibrée et inclusive nous fournit le cadre aussi bien éthique que pratique pour la refonte de nos systèmes d'éducation. Le principe " inclusion " ne s'y limite plus à l'accès des marginalisés à l'institution scolaire telle qu'elle est, mais va au-delà en cherchant aussi à résoudre les causes de l'exclusion, la marginalisation et le déséquilibre de nos sociétés dont la semence réside au cœur de nos systèmes d'éducation. Le principe " éducation équilibrée " ne signifie plus une charité condescendante pour des matières " humanistes " de remplissage à côté des enseignements " importants ", mais une compréhension profonde du processus de construction de la rationalité humaine, et une libération du carcan idéologique qui gangrène actuellement le sens même de l'activité scientifique. Quand l'apprentissage sort de la classe fermée pour ouvrir les têtes et les cœurs aux défis des territoires et au dialogue avec toutes les personnes pour trouver des solutions innovantes aux problèmes humains, il réunit science, éthique et pédagogie autour d'une même responsabilité partagée pour le monde. Alors l'éducation trouve son équilibre, elle devient inclusive, et offre la promesse d'une humanité enfin intelligente envers elle-même, ses enfants et ses rêves. ■

Références

Apel, K.O., *L'éthique à l'âge de la science*, Lille, PUL, 1987.

Bonnafous-Boucher, M. and Pesqueux Y., *Décider avec les parties prenantes, Approches d'une nouvelle théorie de la société civile*, Paris, La Découverte, 2006.

Bourdieu, P. and Passeron, J.C., *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 2005 (first edition: 1970).

Giddens, A., *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Habermas, J., *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, 1973.

- Habermas, J., *De l'éthique de la discussion*, Paris, Editions du Cerf, 1992.
- Hache, É., 'Néolibéralisme et responsabilité', *Raisons politiques*, Presses de Sciences Po, vol. 4, no. 28, 2007, pp. 5–9.
- Jacques, F., *Différence et subjectivité*, Paris, Editions Aubier-Montaigne, 1982.
- Jaulin, R., *La décivilisation: Politique et pratique de l'ethnocide*, Brussels, Ed. Complexe, 1974.
- Luhmann, N., *Systèmes sociaux. Esquisse d'une théorie générale*, Quebec, Presses de l'Université Laval, 2011.
- Martínez, M., *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008.
- Morin, E., *La Méthode. Tome 1, La nature de la nature*, Paris, Le Seuil, 1977.
- Morin, E., *La Méthode. Tome 6, Ethique*, Paris, Le Seuil, 2004.
- Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil, 2005.
- Nietzsche, F., *La Volonté de Puissance I*, Paris, Gallimard, 1995.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M., *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge, Polity Press, 2001.
- Pessoa, F., *Aforismos y afines*, Axial, 2013.
- Popper, K.R., *La logique de la découverte scientifique*, Payot, 1973.
- Ripple, W. et al., 'World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice', *BioScience*, vol. 12, no. 67, 2017, pp.1026 – 1028.
- Stengers, I., *Sciences et pouvoirs*, Paris, La Découverte, 2002.
- Vallaey, F., De La Cruz, C., Sasia P., *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, México, McGraw-Hill Interamericana ediciones, 2009.
- Vallaey, F., *Pour une vraie responsabilité sociale: clarifications, propositions*, Paris, PUF, 2013.
- Watsuji, T., 'La signification de l'éthique en tant qu'étude de l'être humain', *Phénoménologie Japonaise*, Revue Philosophie, Editions de Minuit, vol. 4, no. 79, 2003.

Postface

URSULA

UNIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL
UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA



DR FRANÇOIS VALLAEYS

Guide de gestion de la Responsabilité sociale universitaire depuis l'Amérique latine :

Un cadre institutionnel pour un Enseignement supérieur équilibré et inclusif

Año 2018

Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA)

unionursula.org

Supported by:

CAF BANCO DE DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA
INICIATIVA DE INNOVACIÓN SOCIAL

I. Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) et la Responsabilité sociale universitaire (RSU)

La Responsabilité sociale n'est pas la contribution volontaire d'une organisation à la société, mais son devoir de répondre des impacts qu'elle a sur la société et sur l'environnement. " Ne me dites pas ce que vous faites des bénéfiques, dites-moi comment vous les obtenez " est la devise de la responsabilité sociale, qui est beaucoup plus exigeante que le simple engagement bien intentionné envers des causes sociales et environnementales avec lequel elle est toujours confondue.

Certes, la responsabilité sociale de l'université a à voir avec les impacts qu'à sa façon de former les étudiants, de rechercher et produire de nouveaux savoirs, de se lier à son milieu, de gérer le campus, les relations interpersonnelles, l'empreinte écologique, etc. La RSU est donc une réflexion permanente concernant le rôle social de l'université, qui avoue les conséquences négatives de sa manière d'agir afin de pouvoir s'améliorer et qui essaie en permanence de concevoir des politiques internes pour accroître l'impact positif sur la société.

Il faut la comprendre et la pratiquer en tant que modèle de gestion intégrale et transversale qui, tout comme la Qualité, doit guider toutes les actions de l'Université, de l'achat de matériel pour les bureaux à la conception des cursus, aux directives des lignes de recherche et aux liens que l'institution établit avec ses partenaires territoriaux, à travers l'alignement de toutes les habitudes et décisions institutionnelles avec des principes éthiques de transparence, justice sociale et durabilité environnementale.

Puisqu'il s'agit d'un modèle de gestion, l'Union de responsabilité sociale universitaire latino-américaine (URSULA) a conçu un instrument d'autoévaluation simple, fondé sur 12 objectifs et 66 indicateurs, qui permet aux institutions d'enseignement supérieur de commencer à voir leurs impacts sociaux et environnementaux, reconnaître leurs réussites et lacunes et marcher ainsi vers une amélioration continue de leur responsabilité sociale, dans le cadre d'une dynamique continentale au sein de laquelle les universités peuvent comparer leur performance avec la moyenne des autres universités. Les douze objectifs socialement responsables servent aussi de programme pour le changement de mentalité des académiciens que la situation de non durabilité de notre développement global et local exige.

Or, dans quelle mesure la RSU aide-t-elle à promouvoir un enseignement supérieur équilibré et inclusif ? Dans la mesure où la RSU aide l'université à éviter d'être influencée par le mirage des classements internationaux, qui proposent une " qualité éducative " vide, sans âme et abstraite, fondée sur des critères d'évaluation sans rapport avec les territoires et les problèmes sociaux concrets, et presque exclusivement tournés vers le succès commercial, par exemple le nombre de prix Nobel parmi les anciens étudiants, le salaire annuel des

diplômés, le nombre de publications dans des revues *Web of Science*, etc. La RSU, en réintroduisant l'université dans son contexte social de performance et dans la conscience des urgences éthiques, sociales et politiques du développement humain, articule la politique éducative et scientifique avec ce qui importe effectivement : une humanité plus harmonique, à la vie digne, juste et responsable.

La RSU et l'EEL partagent la même appréciation d'une éducation équilibrée entre les dimensions humanistes et spécialisées, car la formation et la recherche conscientes de leurs responsabilités sociales encouragent des méthodologies d'apprentissage et construction de savoirs ouverts au dialogue permanent avec la communauté, atteignant ainsi le développement de savoirs humanistes (communication, empathie, écoute, etc.) aussi bien que techniques et spécialisées. De même, la RSU et l'EEL mettent l'accent sur le devoir d'inclusion de tous les acteurs au sein de la grande communauté d'apprentissage et vie commune, sans discrimination, marginalisation ou mépris.

Plus précisément, une administration et une éducation socialement responsables se montrent sensibles au contexte dans lequel travaille l'institution éducative, développent des relations profondes avec le territoire, son peuple et ses problèmes ; le processus éducatif ne s'éloigne donc jamais de la dimension intraculturelle de l'université qui marque la spécificité des contenus et des méthodes d'enseignement et construction de savoirs. Une gestion attentive des impacts sociaux et environnementaux de l'institution éducative mène ses collaborateurs en permanence à la réflexion critique, à la pensée complexe, au dialecticisme. Et puisque tous les problèmes sociaux sont toujours multi- et transdisciplinaires, le dialogue et le dépassement permanent des limites disciplinaires sont garantis par des méthodologies d'enseignement axées sur des projets sociaux et des méthodologies de recherche axées sur la communauté.

12 Objectifs socialement responsables	Dimensions de l'EEI privilégiées
Bon climat de travail	Dialecticisme, Intraculturalisme
Campus écologique	Contextualité, Transdisciplinarité
Éthique, transparence et inclusion	Dialecticisme, Intraculturalisme
Apprentissage fondé sur des projets sociaux	Toutes
Inclusion des ODD dans les programmes	Toutes
Cursus conçus avec des acteurs externes	Contextualité, Intraculturalisme
Inter- et transdisciplinarité	Transdisciplinarité
Recherche dans et avec la communauté	Toutes
Production et diffusion publique de savoirs utiles	Contextualité, Intraculturalisme, Transdisciplinarité
Intégration de la projection sociale à la formation et la recherche	Dialecticisme, Contextualité, Transdisciplinarité
Projets co-crésés, durables et percutants	Toutes
Participation au programme local, national et international	Toutes

II. Mise en œuvre d'un modèle de gestion RSU

i. La RSU : gestion intégrale et transversale

Lors de la définition de la Responsabilité sociale universitaire (RSU) il est facile de commettre des erreurs communes par rapport à sa conceptualisation :

Croire que la RSU équivaut à la Responsabilité sociale des entreprises (RSE)

L'on doit considérer que la responsabilité sociale des organisations dépend de la spécificité des impacts que chacune d'elles a sur son contexte institutionnel, local et mondial (avec les acteurs internes et externes dont elle dispose). Dans le cas de l'université, elle doit surveiller ses impacts académiques (formatifs et cognitifs) qui sont très différents de ceux d'une simple entreprise.

Définir la RSU comme synonyme d'engagement social ou de solidarité sociale.

TABLEAU I. 12 objectifs RSU

Domaines d'action RSU	12 Objectifs socialement responsables	Description
1. Gestion organisationnelle	Bon climat de travail	Atteindre une culture du travail harmonique pour le développement fluide des buts éducatifs et cognitifs, avec de la synergie et de la créativité entre les acteurs
	Campus écologique	Atteindre un campus responsable sur le plan environnemental sous tous ses aspects, grâce au suivi de l'empreinte écologique et la formation des acteurs internes
	Éthique, transparence et inclusion	Atteindre une bonne gouvernance pour une prise de décisions participatives et consensuelles, ainsi que l'inclusion de personnel ayant des compétences spécialisées et une gestion éthique
2. Formation	Apprentissage fondé sur des projets sociaux	Qu'une partie de la formation professionnelle se réalise à travers la résolution de problèmes sociaux réels auprès des communautés en dehors de l'université
	Inclusion des ODD dans les programmes	Que les Objectifs de développement durable de l'ONU soient intégrés à l'enseignement obligatoire de tous les cursus universitaires, par le biais de cours appropriés.
	Cursus conçus avec des acteurs externes	Que les acteurs externes intéressés par la bonne performance des diplômés puissent participer à la refonte régulière des programmes professionnels, pour la pertinence sociale de la formation
3. Cognition	Inter et transdisciplinarité	Que les académiciens aillent au-delà d'une approche strictement disciplinaire afin d'être à même de traiter des problèmes sociaux qui ne sont jamais mono-disciplinaires
	Recherche dans et avec la communauté	Que des méthodologies participatives transdisciplinaires de recherche, impliquant des acteurs externes dans la construction de savoirs, soient insérées
	Production et diffusion publique de savoirs utiles	Que les savoirs utiles pour la résolution de problèmes sociaux soient diffusés aux publics qui en ont besoin, atteignant la pertinence sociale de la recherche

Domaines d'action RSU	12 Objectifs socialement responsables	Description
4. Participation sociale	Intégration de la projection sociale à la formation et la recherche	Que la formation, la recherche et la proximité s'articulent étroitement, de façon à ce que les projets sociaux aient une triple utilité
	Projets co-crésés, durables et percutants	Que les projets sociaux entrepris soient co-construits avec les communautés externes, en fonction d'ententes de coopération durables, atteignant des impacts positifs importants
	Participation au programme local, national et international	Que l'Université soit un levier important de développement territorial et un promoteur de transformation sociale à l'échelle locale, nationale et internationale

Source : Unión URSULA, Vallaeys y Solano, 2018.

TABLEAU II. 66 indicateurs RSU

Domaines d'action	66 Indicateurs RSU des 12 objectifs
1. Gestion organisationnelle	<p>1 : Bon climat de travail</p> <p>1.1 L'on travaille pour la mesure et l'amélioration continue du climat de travail</p> <p>1.2 L'on développe des processus de participation du personnel à la définition d'objectifs et d'indicateurs de performance, de cercles de dialogue et de qualité</p> <p>1.3 L'on développe des processus de recrutement responsable, inclusif et sans discrimination</p> <p>1.4 L'on fournit aux employés des opportunités de développement professionnel et personnel, aussi bien que des services de bien-être (santé, arts, sports, etc.)</p> <p>1.5 L'on respecte les droits du travail et l'équilibre travail-famille</p> <p>1.6 L'on encourage le bénévolat chez le personnel administratif et enseignant</p> <p>1.7 L'on génère des processus d'intégration des diversités au sein de la communauté universitaire, aussi bien que de l'équité femmes-hommes et la non-discrimination dans les postes de direction</p>

2 : Campus écologique

2.1 Il existe un Système de gestion environnementale intégrale (transport, infrastructure, eau, énergie, achats, alimentation, déchets)

2.2 L'on mesure régulièrement l'empreinte écologique et/ou de carbone de l'université

2.3 Il existe une politique d'achats socialement responsable qui surveille la préservation de l'environnement dans les approvisionnements

2.4 L'on développe des processus de formation pour toute la communauté universitaire sur des thèmes environnementaux

2.5 L'on encourage le bénévolat environnemental sur le campus

3 : Éthique, transparence et inclusion

3.1 Il existe des codes et des politiques concernant l'éthique, la transparence et la lutte contre la corruption

3.2 L'on développe des processus d'achats éthiques et sans préjudice des droits de la personne dans les approvisionnements

3.3 Il existe un Médiateur universitaire et des canaux pour le traitement rapide des plaintes et réclamations

3.4 L'on encourage la participation démocratique à la vie institutionnelle (personnel administratif, enseignants et étudiants)

3.5 Il existe une politique d'admission et rétention d'étudiants en situation de vulnérabilité

3.6 Il existe des processus pour s'assurer que la Communication et le Marketing institutionnels soit socialement responsables

2. Formation

4 : Apprentissage axé sur des projets

4.1 Pour chaque programme universitaire, divers cours sont assurés selon la méthodologie d'apprentissage par la réalisation de projets sociaux (ARPS)

4.2 Les enseignants sont formés sur la méthode d'enseignement-apprentissage axé sur la résolution de problèmes sociaux

4.3 Il existe un inventaire des projets sociaux liées à chaque programme universitaire

4.4 Il existe des ententes signées avec des communautés et des partenaires extérieurs pour le développement de projets sociaux

4.5 Une articulation interfacultés est générée pour un abordage inter et transdisciplinaire des problèmes sociaux

4.6 Il existe du financement concurrentiel, des incitations à l'enseignement et du soutien aux initiatives étudiantes pour le développement de projets sociaux

4.7 La logistique administrative a été adaptée afin de faciliter et soutenir l'ARPS

5 : Inclusion des 17 ODD dans les programmes

5.1 Les ODD ont été inclus de manière transversale dans le cursus de chaque programme

5.2 Les enseignants sont formés au lien entre leurs spécialités et les programmes publics de développement local et national

5.3 Une synergie est développée entre des thématiques des ODD et les projets d'ARPS de chaque programme

5.4 Des espaces de réflexion participative sont générés, concernant les impacts positifs et négatifs de chaque programme, en lien avec les ODD

5.5 Les connexions thématiques entre les ODD et chaque programme ont été analysées

5.6 Les étudiants de chaque programme connaissent les principaux traités et accords internationaux liés aux ODD

6 : Cursus conçus avec des acteurs externes

6.1 La mise à jour des cursus de chaque programme est réalisée en fonction de réunions régulières avec des acteurs externes et de forums académiques ouverts

6.2 Des critères de diversité sont pris en considération lors de la sélection des interlocuteurs extérieurs

6.3 Chaque programme a un inventaire des acteurs externes partenaires et pertinents pour engager un dialogue pour la refonte régulière du programme scolaire

6.4 Suivi, communication et inclusion des diplômés dans la vie universitaire

3. Cognition

7 : Inter et Transdisciplinarité

7.1 Il existe une politique transversale d'encouragement de l'inter et transdisciplinarité

7.2 Des lignes de recherche axées sur les ODD sont encouragées

7.3 Des équipes interdisciplinaires de recherche ont été créées

7.4 Les enseignants et chercheurs sont formés en recherche inter et transdisciplinaire

7.5 Des espaces de dialogue entre chercheurs et décideurs politiques sont créés

8 : Recherche dans et avec la communauté

8.1 Des recherches ont été développées dans et avec la communauté

8.2 Il existe des processus de formation pour les enseignants sur la recherche participative dans la communauté

8.3 Il existe des ententes de coopération avec des communautés vulnérables pour la recherche sur leur problématique sociale

8.4 L'université aide des communautés vulnérables à produire leurs propres savoirs pour leur développement

8.5 Il existe des processus qui assurent que certains thèmes de recherche soient définis en accord avec les groupes externes impliqués

9 : Production et diffusion publique de savoirs utiles

9.1 Des canaux et des méthodes de vulgarisation au public non académique sont développés

9.2 L'innovation et le transfert technologique vers des communautés vulnérables sont encouragés

9.3 La recherche, le développement et l'innovation (R+D+i) sont articulés pour des entreprises à but social et environnemental

9.4 L'impact social des savoirs produits par l'université est mesuré

9.5 Des processus de présence dans les médias de masse et sur les réseaux sociaux sur des thèmes apparentés à la RSU sont développés

9.6 Des priorités territoriales de développement sont établies pour la politique de recherche de l'université

4. Participation sociale

10 : Intégration de la Projection sociale à la formation et la recherche

10.1 Des processus d'articulation entre la formation professionnelle, la recherche et l'action sociale et solidaire de proximité sont développés

10.2 Le service social et le bénévolat étudiant sont articulés avec la formation professionnelle, la recherche et l'innovation

10.3 Il existe des mécanismes pour que les projets sociaux et les recherches en communauté contribuent à améliorer les contenus de la formation professionnelle

10.4 Les hautes autorités de l'université travaillent en équipe pour parfaire le rôle social de l'université

11 : Projets cocréés, durables et percutants

11.1 Des projets ayant un impact social à long terme sur le développement durable sont cocréés avec des communautés vulnérables

11.2 Il existe des mécanismes mis en œuvre pour que les projets sociaux évitent l'assistanat et le paternalisme

11.3 Il existe des ententes de coopération à long terme avec des communautés vulnérables afin de se centrer sur l'action sociale

11.4 Il existe des mécanismes de promotion de l'entreprise pour la durabilité financière des projets sociaux

11.5 L'impact est évalué et les projets sociaux sont systématisés pour l'amélioration continue et l'extrapolation

11.6 La participation de contreparties locales à la conception, l'exécution et l'évaluation de projets sociaux est encouragée

12 : Participation au programme de développement local, national et international

12.1 Il existe des ententes de coopération avec des acteurs publics et privés pour le programme ODD

12.2 Des processus de participation et incidence de la communauté universitaire sur le programme ODD sont générés à l'échelle locale, nationale et internationale

12.3 L'université participe à des réseaux académiques et non académiques pour atteindre les ODD

12.4 L'université a un impact sur la discussion et la conception de politiques publiques de développement

12.5 L'université a un impact sur la discussion et la conception de politiques privées de développement

Source : Unión URSULA, Vallaeys y Solano, 2018.

La Responsabilité sociale universitaire ne peut pas être réduite à l'aide volontaire (activités d'assistance, de charité et/ou humanitaires) car la philanthropie n'est pas au cœur de l'activité universitaire (elle est discrétionnaire et non systémique), alors que la prise de responsabilité des impacts sociaux de ses propres activités missionnaires oblige l'université à axer en permanence toutes ses décisions et processus sur la justice et la durabilité.

Réduire la RSU à la fonction de proximité et/ou projection sociale.

La RSU ne peut être réduite non plus à l'exécution de projets sociaux ou à la réalisation d'activités parascolaires avec la communauté universitaire, étant donné que la RSU est un processus global et qu'elle implique la gestion durable, transversale et participative des différents domaines d'action universitaire : organisation, formation, cognition et participation sociale. La proximité est une dimension fondamentale de la RSU, mais uniquement une de ses dimensions.

Définition de la RSU:

La Responsabilité sociale universitaire est la politique de gestion intégrale et transversale d'une Université qui ne souhaite pas que faire partie de la solution, mais qui sait qu'elle fait partie du problème social, et qui décide de critiquer et changer ses routines administratives, formatives, de recherche et de participation sociale, tout en mesurant et améliorant constamment ses impacts sociaux et environnementaux, afin de contribuer de façon active à atteindre une société plus juste et durable dans le territoire où elle agit.

Par rapport aux impacts de l'université sur sa communauté interne et l'environnement, sur ses étudiants, sur les savoirs et sur la société, l'on considère que chaque institution doit être responsable d'une performance socialement responsable dans 4 domaines d'action :

- Gestion organisationnelle
- Formation
- Cognition
- Participation sociale

Chacun de ces domaines d'action est exprimé dans l'accomplissement de trois objectifs de performance socialement responsable. Ainsi, il existe 12 objectifs de Responsabilité sociale universitaire (RSU), dont chacun a des indicateurs déterminés.

Ces 12 objectifs permettent de synthétiser les efforts pour promouvoir une gestion transversale de la RSU au sein des universités, puisqu'ils représentent une sélection de mesures

désirables de gestion socialement responsable de l'Université, choisies en fonction de la théorie et de la pratique de la RSU en Amérique latine.

ii. Processus de gestion RSU : 5 étapes en deux ans

En fonction de ce qui a été présenté, le processus pour la gestion de la RSU doit considérer un cycle bisannuel avec les cinq étapes suivantes :

Étape de sensibilisation et d'engagement

Trouver des voies innovantes pour sensibiliser, engager et former tous les membres de la communauté universitaire, en commençant par les autorités, autour du devoir de réaction aux impacts de l'université. C'est un processus permanent.

Étape de diagnostic RSU

Réaliser un diagnostic des impacts sociaux et environnementaux de l'institution de manière participative, avec le nombre maximal d'acteurs internes (autodiagnostic), et utiliser les résultats comme matériel de débat démocratique pour la conception de politiques. C'est un processus bisannuel.

Étape de conception de politiques institutionnelles de RSU

Concevoir les politiques internes d'amélioration continue en fonction de l'autodiagnostic. Elles doivent répondre aux impacts des 4 domaines d'action et promouvoir les 12 objectifs. Communiquer, engager et former tous les acteurs impliqués. C'est un processus bisannuel et permanent. Les politiques comprennent des principes directeurs, des plans, des programmes et/ou des projets, des indicateurs d'évaluation et l'attribution des ressources nécessaires.

Étape de mise en œuvre des politiques et des projets

Engager tous les membres de la communauté universitaire dans la mise en œuvre, l'exécution et l'évaluation des politiques, avec une gestion consciente des indicateurs. C'est un processus bisannuel et permanent.

Étape de rapport des résultats, commentaires constructifs, redémarrage du cycle

Les résultats atteints doivent être communiqués de façon ouverte et élargie aux collaborateurs internes et aux partenaires extérieurs. Donner un maximum de publicité interne et externe aux résultats obtenus facilite la résilience collective, aussi bien que la motivation pour nous améliorer de façon continue en fonction de mesures qui permettent de savoir si nous avançons sur la bonne voie ou non.

La mise en œuvre de ce mécanisme cyclique de RSU est un processus progressif qui doit être exécuté à partir de la vision d'amélioration continue. Pour commencer, il est essentiel de sensibiliser les acteurs universitaires (internes et externes) et de les faire penser au rôle de l'université sur le campus et en dehors de celui-ci et, à partir de ces informations, les impliquer dans le reste des étapes pour la gestion de la RSU. Le grand risque de la gestion RSU est de tomber dans le piège de croire qu'il s'agit d'un processus dont seuls quelques responsables sont chargés et qui ne concerne point les autres membres de la communauté universitaire.

Il convient de se rappeler qu'une base de diagnostic est un élément essentiel pour entamer un nouveau processus. Ceci car le travail réalisé permettra de connaître et comprendre les besoins, les problèmes, les conceptions, les doutes et les attentes des groupes d'intérêt internes et externes de l'université. À partir de ce qui est exprimé dans le diagnostic, l'on peut générer de la recherche, des actions, des processus stratégiques pour la gestion de la RSU de façon transversale (interne et externe) et un débat dialectique permanent sur comment se conformer efficacement aux énoncés de mission de l'institution, toujours très bien intentionnés mais à la base déclaratifs plutôt qu'effectifs.

Pour le diagnostic RSU, il est nécessaire de se concentrer sur l'identification de :

Ce que fait l'Université : À partir de l'évaluation de l'état des 12 objectifs RSU à l'université, de l'inventaire, du rapport et de la réflexion du travail institutionnel dans les 4 domaines de gestion, formation, cognition et participation sociale.

Ce que ressent l'Université : À partir d'enquêtes sur des thèmes RSU, analyses, rapports et réflexions, qui permettent aux étudiants, aux enseignants et au personnel administratif de s'exprimer librement et d'exposer des points problématiques que les autorités peuvent ignorer.

Ce que la société demande à l'Université : À partir d'entretiens avec différents acteurs externes clés—qu'ils soient publics, privés ou communautaires—ainsi que de la recherche sur les contextes économiques, sociaux et environnementaux du territoire où l'université agit, afin qu'elle puisse travailler pour les besoins du territoire.

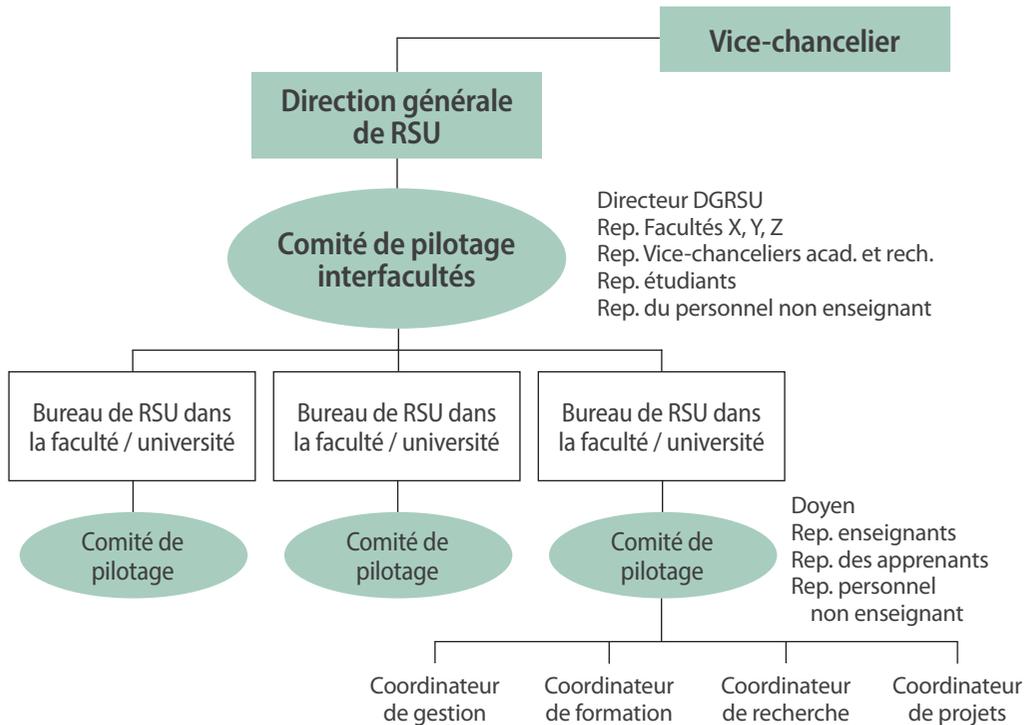
Les questions que l'université doit se poser concernant ces trois aspects sont : Où en sommes-nous ? Que nous manque-t-il ? Quelles sont les priorités ? Puis, un rapport final consolidé de diagnostic RSU sera obtenu, ce travail doit être diffusé à l'échelle interne pour encourager les débats, la priorisation d'actions et la conception de politiques RSU (mise en œuvre, évaluation et correction). Nous estimons un délai raisonnable de deux ans pour compléter ce cycle. Finalement, le processus de diagnostic RSU doit recommencer à la

troisième année afin d'être à même de mesurer les changements (évaluation) et d'avoir des informations à jour et révisées sur les nouveaux besoins et intérêts des acteurs RSU.

iii. Structure organisationnelle de la gestion RSU

Le soutien des autorités est clé pour la promotion de la Responsabilité sociale universitaire, mais il est aussi important de travailler depuis les spécialités dans les différents domaines de la RSU ; c'est-à-dire, les efforts conjoints sont nécessaires pour sa mise en œuvre. Si le mouvement de la RSU va du haut vers le bas (principe directeur), il va aussi du bas vers le haut (principe motivant).

ILLUSTRATION I. Organigramme de RSU



Pour la mise en œuvre du Système de RSU, il faut une attitude proactive de la part de la communauté universitaire, qui doit trouver et travailler avec des gens vraiment motivés de façon volontaire. Ensuite, avec la sensibilisation et la bonne motivation pour la promotion/exécution de la RSU, le reste des acteurs internes pourront s'impliquer au fur et à mesure dans la dynamique.

Promouvoir la RSU au sein de l'université comme un processus transversal permettant de s'améliorer de façon continue et coordonnée dans toute la gestion universitaire exige une capillarisation des processus concernant les 5 étapes du cycle RSU ; nous suggérons donc une structure d'organisation de la RSU permettant à la fois la prise en considération systématique (depuis la puissance qui détient le contrôle) et l'intégration (depuis la participation de plein d'acteurs à tous les échelons de l'institution)

iv. Stratégies d'amélioration continue de RSU

Pénétrer profondément dans l'esprit du personnel académique et administratif, afin de transformer progressivement l'enseignement supérieur, est une fin qui ne peut être atteinte que petit à petit, à travers un travail patient de persuasion et formation. Le cloisonnement institutionnel (non-communication interne) et le modèle d'excellence académique globale des classements (irresponsabilités externes) constituent les deux grandes barrières que les acteurs de la RSU doivent surmonter constamment.

La conception organisationnelle peut créer des **animateurs** pour que l'attention aux impacts sociaux et environnementaux de l'université devienne une habitude mentale et de gestion chez l'administration :

- Structure interne qui disperse la RSU, créant une synergie entre plusieurs acteurs au sein des différentes branches de l'organisation
- Politiques de planification stratégique qui arrivent à intégrer la RSU dans les plans annuels de développement institutionnel, obligeant chaque acteur interne à réfléchir à l'impact de ses activités quotidiennes sur des questions de responsabilité sociale
- Attention spécifique aux processus administratifs d'achats, transport, consommation (énergie, eau, nourriture...), déchets, infrastructures, pour introduire dans la gestion de ces chaînes des critères de pertinence sociale et durabilité environnementale

De même, la formation et la communication peuvent générer des motivateurs pour que les gens s'approprient les thèmes de la RSU :

- Sensibilisation du personnel à travers la formation et des campagnes
- Conception d'incitations qui encouragent la responsabilité sociale
- Développement d'une culture de travail socialement responsable

Le succès des politiques et programmes sectoriels liés à des objectifs RSU établis, depuis divers facultés et/ou bureaux, dépend de la politique générale de RSU. De plus, toute initiative sectorielle doit, grâce à la politique générale, être en synergie permanente avec les autres initiatives.

De façon générale, les compétences socialement responsables que les différents acteurs de la communauté universitaire doivent acquérir dépendent de la motivation et la capacité de répondre à quatre questions :

Quels sont nos impacts négatifs ? (Autodiagnostic organisationnel)

Que devons-nous faire pour les supprimer ? (Planification d'amélioration continue et créativité)

Avec qui devons-nous établir des partenariats pour y arriver ? (Réseau inter-organisationnel de co-responsabilité)

Quelle innovation sociale allons-nous créer avec ceci ? (Impact transformationnel positif)

III. Conclusions

La difficulté de la RSU réside dans les principales confusions qui existent autour d'elle. Il ne faut pas commettre l'erreur de croire qu'elle est une idéologie d'affaires appliquée à l'Université. Il ne faut pas non plus l'entendre comme un engagement social dont le seul but serait la solidarité sociale, mais comme la gestion d'impacts, positifs (dont l'engagement) aussi bien que négatifs (dont la responsabilité) faisant partie de la culture universitaire, une manière de vivre l'enseignement supérieur, sans la réduire à une simple question administrative (par exemple, la rédaction d'un rapport annuel de durabilité) ou à un simple bureau.

C'est pour cela qu'il est important de socialiser et dialoguer sur la RSU, d'encourager un changement de paradigme ; promouvoir une Éducation Équilibrée et Inclusive est un excellent objectif à long terme qui permet de créer un horizon pour aller de l'avant, loin du désir de faire partie du "Top 10 des universités" des classements internationaux, ou d'obtenir une accréditation internationale sans tenir compte des urgences locales du territoire où

l'université agit. La RSU peut être considérée comme le cadre institutionnel adéquat pour que l'Éducation Équilibrée et Inclusive prospère. Ceci peut être considéré comme l'objectif principal pour atteindre les changements organisationnels de la RSU, intrinsèquement pénibles puisqu'ils impliquent de sortir de sa zone de confort et agir différemment. ■

Annexe

Annexe I : Tableau du Cadre Logique pour Projets Pilotes

Cadre Logique			
Objectif Général			
<p>Résultat(s)</p> <p><i>Objectif(s) – doit (doivent) apparaître ainsi :</i></p> <p>A. B. C. etc.</p>	<p>Indicateurs Vérifiables Objectivement</p> <p><i>Objectifs, indicateurs de performance, variables</i></p>	<p>Source de Vérification</p> <p><i>Moyens de vérification, moyens d'évaluation, sources d'information</i></p>	<p>Suppositions</p> <p><i>Risques</i></p>
<p>Produit(s)</p> <p><i>Résultat(s) – doit (doivent) maintenir un rapport logique avec les objectifs précédents et apparaître ainsi :</i></p> <p>A.1. A.2. etc. B.1. B.2. etc..</p>	<p>Indicateurs Vérifiables Objectivement</p> <p><i>Objectifs, indicateurs de performance, variables</i></p>	<p>Source de Vérification</p> <p><i>Moyens de vérification, moyens d'évaluation, sources d'information</i></p>	<p>Suppositions</p> <p><i>Risques</i></p>
<p>Activités</p> <p><i>Actions – doivent apparaître ainsi :</i></p> <p>A.1.1. A.1.2. A.1.3. A.1.4. etc.</p>			<p>Conditions préalables</p> <p><i>Énoncer les conditions préalables nécessaires pour la mise en œuvre du projet</i></p>



Education
Relief
Foundation

