

DE L'ŒUVRE AU CYCLE PÉDAGOGIQUE D' EDGAR MORIN

par

Françoise BIANCHI

Lors du Colloque de Viseu « **Complexité, Valeurs et Education du Futur, autour de l'œuvre d'Edgar Morin** » organisé par l'Institut Piaget' le 22 Mai 2009 pour son trentième anniversaire sur son Campus Universitaire avec la participation d'Edgar Morin, notre amie Françoise BIANCHI a présenté une étude particulièrement intéressante sur la formation du « *chemin vers un « enseignement éducatif* » à travers l'œuvre immense d'Edgar Morin. Peut-on l'introduire en évoquant quelques lignes de son introduction ? :

Dans sa dédicace à **Relier les connaissances**, Edgar Morin m'écrivait : Voici « la deuxième partie de mon cycle pédagogique ; la troisième arrive. » Et dans l'Avant-propos, il présente *Les Sept savoirs* comme « l'ultime d'une trilogie pédagogique »¹. Cette œuvre immense, qui débute à la moitié du XX^e siècle, trace donc ainsi, après les six tomes de la *Méthode*, un chemin vers un « enseignement éducatif ». Je souhaiterais plutôt interroger la genèse du cycle pédagogique morinien, les jalons qui figurent dans l'œuvre antérieure, les racines de ces propositions dans l'œuvre et la vie d'Edgar Morin, sans en oublier l'objectif général, les finalités - et j'examinerai le contenu de cette trilogie : **La Tête bien faite** (mai 1999), **Relier les connaissances** (octobre 1999), **Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur** (septembre 2000). ... ;

Nous remercions Françoise Bianchi et nos amis portugais de l'Institut J Piaget de leur accord pour donner ici à nos lecteurs la primeur de cette vivifiante reliance de la genèse de l'Œuvre et de la formation d'un « enseignement éducatif ».

« *El camino se hace al andar.* »
Antonio Machado

Dans sa dédicace à *Relier les connaissances*, Edgar Morin m'écrivait :

Voici « la deuxième partie de mon cycle pédagogique ; la troisième arrive. » Et dans l'Avant-propos, il présente *Les Sept savoirs* comme « l'ultime d'une trilogie pédagogique »¹.

Cette œuvre immense, qui débute à la moitié du XX^e siècle, trace donc ainsi, après les six tomes de la *Méthode*, un chemin vers un « enseignement éducatif »².

On peut bien sûr faire remarquer, d'entrée de jeu, que tous les grands écrivains, particulièrement ceux que l'on rattache en France au genre de la littérature d'idée – « littérature à caractère philosophique ou philosophie à caractère littéraire »³ -, genre transdisciplinaire par nature, se sont essayés, à un moment ou à un autre de leur œuvre, à cette réflexion sur l'enseignement et l'éducation, comme fleuron de la pensée, en somme l'apothéose de la transmission. On peut encore souligner que parmi ceux-la, ceux que retient Edgar Morin, Montaigne notamment auquel renvoie explicitement le titre *La Tête bien faite* de la trilogie pédagogique, furent à la fois les témoins et les acteurs d'une époque de crise et de métamorphose mais aussi d'enthousiasme, un contexte culturel, celui de la Renaissance, qui n'est pas sans lien avec le nôtre.

¹ Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, septembre 2000, p. 7.

² Edgar Morin, *La Tête bien faite*, Paris, Seuil, mai 1999, p. 11.

³ François L'Yvonnet, « La Littérature d'idée » in *Relier les connaissances. Le défi du XX^e siècle*, Paris, Seuil, octobre 1999, p. 255.

Ainsi, après Rabelais, au chapitre VIII de *Pantagruel* (1532), puis aux chapitres XXIII et XXIV de *Gargantua* (1534), qui récuse et raille un enseignement scolastique sclérosé car fondé sur la mémoire et la répétition, et qui met au contraire en scène le rêve d'une connaissance universelle et totale débouchant sur une formation morale, Montaigne, à son tour, dans le chapitre XXVI du Livre I des *Essais* (1580), « De l'institution des enfants », souligne la nécessité non pas d'enseigner beaucoup de choses, mais d'apprendre à l'élève à réfléchir et de développer son intelligence et sa personnalité ; tout le monde connaît quelques citations emblématiques tirées de ce célèbre chapitre : « savoir par cœur n'est pas savoir - instruire, c'est former le jugement – », Montaigne préconisant la recherche de méthodes nouvelles, et on notera au passage que c'est à l'enseignant qu'il souhaite une « tête bien faite » : « je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine », pour ajouter tout de suite que les deux sont nécessaires mais surtout la valeur morale. Enfin on connaît, au temps des Lumières, le retentissement de l'œuvre de Rousseau, *Emile* (1762), pour le meilleur et pour le pire, et se souvient-on que Diderot lui-même avait conçu un *Plan d'université pour le gouvernement de la Russie*, dans lequel il assignait à l'artiste une fonction d'édification morale et de propagande !

Edgar Morin se présente d'ailleurs très tôt, dès *Le Vif du sujet*, comme « fils de Montaigne et de Rousseau »⁴ :

« Je me trouve dans la tradition de mes deux classiques bien-aimés (avec Pascal), Montaigne et Rousseau. Du premier, et en dépit du discrédit jeté par les sciences de l'homme, en leur premier siècle débile, sur les vertus de l'introspection, je tiens le sentiment que la plongée en soi débouche sur l'humaine condition, surtout lorsque l'auto-scaphandrier est faiblement déterminé, cloisonné, spécialisé.[...] De Rousseau qui se tint au foyer central de la science de l'homme, de la doctrine politique, de la sensibilité moderne, de l'âme et de la rêverie, je tiens l'évidence d'une connexion mystérieuse entre les diverses dimensions de notre existence, en même temps que cet irrésistible exhibitionnisme que nous nommons, quand il vient de nous, sincérité. »⁵

Ou encore plus loin toujours dans *Le Vif du sujet* : « à quinze ans, ce qui me fascinait, c'était *Les Essais* de Montaigne. »⁶

Tout est dit de cette filiation, ou presque ; et on aura déjà noté la parenté de vocabulaire et des préoccupations à quelques quarante ans de distance, puisque Edgar Morin aura largement pratiqué non seulement la science de l'homme, mais aussi très largement l'introspection - la diversité de son œuvre en témoigne - et dorénavant l'utopie éducative - utopie au sens étymologique du terme comme il le rappelle lui-même, ce qui n'existe encore en aucun lieu⁷.

Mais notre propos ne vise pas ici à situer exactement Edgar Morin dans cette tradition philosophique et didactique pour aussi pertinente qu'elle soit. Je souhaiterais plutôt interroger la genèse du cycle pédagogique morinien, les jalons qui figurent dans l'œuvre antérieure, les racines de ces propositions dans l'œuvre et la vie d'Edgar Morin, sans en oublier l'objectif général, les finalités - et j'examinerai le contenu de cette trilogie : *La Tête bien faite* (mai 1999), *Relier les connaissances* (octobre 1999), *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (septembre 2000), à laquelle il faudrait ajouter *Dialogue sur la connaissance. Entretiens avec des lycéens, conçus et animés par Bernard Paillard et Alfredo Pena-Vega* (2002), ainsi que *Eduquer pour l'ère planétaire avec Raouil Motta et Emilio-Roger Ciurana* (2003), comme praxis de cette vision d'un « enseignement éducatif », mais que je n'étudierai pas ici en détail.

⁴Edgar Morin, *Le Vif du sujet*, Paris, Seuil, 1969, rééd. Points Seuil, 1982, Post-préface, p. 11.

⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁶ *Ibid.*, p. 326.

⁷ Edgar Morin, *Vers l'abîme ?* Paris, L'Herne, 2007, p. 131, repris de « Réalisme et utopie », *Diogène*, n°209, 2005, rééd.

La genèse

Bien que, jeune lycéen, il ait envisagé de devenir professeur, Edgar Morin n'avait pas de vocation d'enseignant. Dans les années 1946 et suivantes, après le succès de *L'An zéro de l'Allemagne*, puis l'échec de *L'Allemagne notre souci*, outre l'entrée dans l'écriture avec la rédaction de plusieurs romans, *Une Cornerie* (1947) et *L'Île de la mort* (non publié) notamment⁸, se pose à lui la question du métier, bien qu'il soit alors journaliste dans divers périodiques. Il avoue dans *Autocritique* (1958) :

« Je n'envisageais aucune carrière dans la vie bourgeoise [...]. J'aurais eu vraiment honte et dégoût de travailler dans la presse bourgeoise. Je me serais senti coupable d'être bien payé. Je ne voulais pas non plus devenir un petit professeur, courbé sous le joug du métier jusqu'à la retraite. »⁹

Et je n'étudierai pas ici les connotations du vocabulaire qui ne sont guère flatteuses... C'est Violette Morin, sa première épouse, qui assure alors des remplacements dans quelques lycées parisiens.

On est dès lors fondé à se demander quand apparaît dans cette pensée en construction la nécessité de réfléchir à la conception d'une éducation du futur.

Le premier jalon explicitement mentionné se situe dans *Introduction à une politique de l'homme*, en 1965. L'ouvrage est dédié à ses filles qui ont alors 17 et 18 ans et se préparent aux épreuves du baccalauréat. Mais ce texte court figurait lui-même au chapitre « Méandre » d'un livre, *Le Vif du sujet*, publié plus tardivement, en 1969, et où l'on voit émerger la construction d'une anthropocosmologie dont l'anthropolitique est une dimension, la pensée complexe ne disant pas encore vraiment son nom, bien que nécessitée par la vision du monde qu'élabore l'écrivain. C'est donc dans le contexte d'une méditation qui le conduit à repenser le monde et l'homme qu'émerge logiquement l'exigence de repenser l'éducation, afin de « constituer une politique du développement de l'être humain. »¹⁰

Dans *Introduction à une politique de l'homme*, l'auteur constatait que « la planète est livrée à une révolution déchaînée » dont il se demandait ce qu'elle est : « Désintégration ? Nouvelle genèse ? Métamorphose ? »¹¹ C'est la science qui est partie prenante de ce devenir car « elle tend de plus en plus à se confondre avec l'aventure humaine dont elle est issue »¹², d'où la nécessité d'un néoscientisme comme « composante radicale de l'anthropologie »¹³ écrivait-il :

« Nous sommes à l'aube du troisième millénaire, c'est-à-dire du deux millionième anniversaire de l'humanité. Nous sommes entre deux mondes, l'un pas encore mort, l'autre pas encore né. Il nous faut discerner le périlleux parti de l'anthropolitique dans cette gestation tourbillonnante, dans ce chaos où destruction est création, création destruction, où toutes les forces sont ambivalentes, y compris la conscience. La survie est désormais liée à une renaissance, le progrès à un dépassement, le développement à une métamorphose. »¹⁴

Et on aura reconnu les accents messianiques d'œuvres plus tardives, *Pour sortir du XX^e siècle* (1980) ou *Terre-Patrie* (mai 1993) notamment, pour ne rien dire de plus récentes comme *Vers l'abîme ?* (2007) en particulier.

⁸ Françoise Bianchi, *Le Fil des idées, une éco-biographie intellectuelle d'Edga Morin*, Paris, Seuil, 2001, ch. 7 et 8 ; trad. en portugais de Joana Chaves, Instituto Piaget, coll. Historia e biografias, Lisboa, 2003.

⁹ Edgar Morin, *Autocritique*, Paris, Seuil, 1970, coll. « Politique », 1975, p. 75.

¹⁰ Edgar Morin, *Introduction à une politique de l'homme*, Paris, Seuil, 1965, coll. Points Seuil Politique, 1980, p. 12.

¹¹ *Ibid.* p. 30.

¹² *Ibid.* p. 46.

¹³ *Ibid.* p. 47.

¹⁴ *Ibid.* p. 125.

Afin d'accompagner cette nouvelle étape de « l'humanisation de l'homme »¹⁵, Edgar Morin proposait donc d'« opérer sur tous les fronts, [de] repenser totalement le problème dit de l'éducation » et il ajoutait : « (une étude – contribution à un *Nouvel Emile* - viendra là dessus) ».¹⁶

Et d'ailleurs, il n'est pas un tome de *La Méthode* qui ne revienne, bien des années plus tard, sur la nécessaire réorganisation des savoirs :

« Ce qui est vital aujourd'hui, ce n'est pas seulement d'apprendre, pas seulement de réapprendre, pas seulement de désapprendre, mais de réorganiser notre système mental pour réapprendre à apprendre »¹⁷, écrit-il dès le tome 1, en 1977.

On trouverait ainsi d'autres jalons dans toutes les autres œuvres. Ainsi, par exemple, dans *Terre-Patrie*, en 1993 :

« Bien entendu, la réforme de pensée nécessiterait une réforme de l'enseignement (primaire, secondaire, universitaire) qui elle-même nécessiterait la réforme de pensée. »¹⁸

Les échos des œuvres sont évidents, au point qu'à trente ans de distance, dans l'Avant-propos de *La Tête bien faite*, Edgar Morin souligne lui-même aujourd'hui aussi la continuité souterraine de sa réflexion :

« J'avais, sur la suggestion de Jack Lang alors ministre de l'Éducation (1994), énoncé 'quelques notes pour un *Emile* contemporain'. J'avais envisagé un 'manuel pour écoliers, enseignants et citoyens', projet que je n'ai pas abandonné. »¹⁹

Dès *Le Vif du sujet* donc, une œuvre rédigée en 1962/1963 – et dont *Introduction à une politique de l'homme* n'était qu'un chapitre –, figurait déjà la première mention du besoin de repenser l'éducation, puisque dorénavant il était devenu manifeste que la cosmologie contemporaine participait d'une anthropocosmologie. Au chapitre « Anthro-cosmologie » il écrivait :

« Thèse de départ : tout ce qui est cosmologie concerne essentiellement l'homme, tout ce qui est anthropologie concerne essentiellement le cosmos. »²⁰

Et j'en profite pour reprendre la métaphore de lecture du travail d'Edgar Morin que j'avais proposée au colloque de Cerisy (1986), celle de l'hologramme : récusant l'apparente diversité de l'ensemble, j'insistais au contraire sur « l'unité profonde de sa multiplicité »²¹, rappelant que « l'image holographique est constituée de points (les parties) qui sont chacun, en même temps qu'un fragment singulier d'un tout, le porteur de l'information quasi totale que représente l'hologramme. »

On peut dire dans cette perspective que *Le Vif du sujet* contenait l'ensemble de l'œuvre à venir en gestation, y compris les plus autobiographiques, même si chacune des suivantes visera à déployer toutes les potentialités d'un point de vue sur une problématique spécifique.

Dans cet ouvrage encore, au chapitre « *Emile* et Moïse », et dans le paragraphe « l'éducation perdue et retrouvée », Edgar Morin poursuivait :

« Tout l'effort pour faire évoluer, améliorer l'homme nous renvoie au problème de l'éducation, lui-même renvoyé aux orties, par Marx. »

¹⁵ *Ibid.* p. 31.

¹⁶ *Ibid.* p. 124.

¹⁷ Edgar Morin, *La Méthode 1, La Nature de la Nature*, Paris, Seuil, 1977, p. 20.

¹⁸ Edgar Morin, *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993, coll. « Points », 1996, p. 197.

¹⁹ Edgar Morin, *La Tête bien faite*, *op. cit.* p. 9.

²⁰ Edgar Morin, *Le Vif du sujet*, *op. cit.* p. 327.

²¹ Françoise Bianchi, « Lecture hologrammatique de l'œuvre d'Edgar morin », in *Colloque de Cerisy, Arguments pour une méthode*, Paris, Seuil 1986, p. 11.

Et mentionnons au passage la lecture possible de l'œuvre entière comme dépassement et recadrage des anthropologies marxiste et freudienne dont l'analyse occupe d'ailleurs toute la première partie de l'ouvrage...

Il ajoutait :

« Je ne discuterai ici ni des possibilités, ni des limites de l'action éducative, ni de la crise actuelle de tout le système d'enseignement. [...] J'éliminerai la question, à mon avis technique dans son principe de l'acquisition et de l'accumulation du savoir, qui sera résolue [...]. Je repousserai également le problème qui m'a toujours préoccupé, de la nécessaire contradiction entre l'activité autodidacte, qui tend à rejeter la pédagogie, et la pédagogie, qui tend à asphyxier l'auto-didactisme.

Je m'en tiens à la question de principe. Les humanités constituaient un savoir systématique à partir duquel se dégageaient les normes de 'l'honnête homme'. Aujourd'hui ces humanités sont en complète obsolescence et le vide n'est nullement rempli par les disciplines scientifiques. Le problème central est celui de 'nouvelles humanités' qu'il faut songer à élaborer avant que d'enseigner, d'où la crise actuellement *sans issue* de l'enseignement. »²²

Le constat date, je le rappelle, de 1962/1963 ; on aura noté la similitude du vocabulaire qu'on retrouve inchangé dans la trilogie pédagogique, et enfin le chemin, c'est-à-dire au sens étymologique la méthode, entrevus pour refonder l'éducation, toujours dans *Le Vif du sujet* :

« Thèse 1 : Seule l'anthropo-cosmologie (c'est-à-dire une perspective éclairant l'ensemble des sciences de l'homme et de la nature, posant leur problématique) peut constituer la clé de voûte des nouvelles humanités.

Thèse 2 : une nouvelle pédagogie de la personne doit être instituée.

D'où quelques principes :

1. L'anthropo-cosmologie ne doit pas être le couronnement terminal (classe de philo) du secondaire, mais doit être le principe interrogatif d'où rayonne l'enseignement de l'instituteur.
2. Un enseignement fondé sur l'analyse de la pensée et l'élucidation du vécu doit être également entamé dès l'éducation primaire et doit être poursuivi sans relâche tout au long du cycle pédagogique. [...]
3. La formation de la personne doit être tentée, non par l'endoctrinement moral, mais par l'effort continu pour développer »²³ ce qu'il nommait plus haut « la conscience auto-critique. »²⁴

On l'aura compris cette méditation, comme il la nomme alors, brosse la fresque de l'ensemble de l'œuvre à venir et de ses multiples dimensions, anthropologique, politique, épistémologique, éthique, culturelle et en dernier ressort éducative. Il aura fallu un détour de près de quarante ans pour que l'œuvre entière fonde conceptuellement, avec les six tomes de *La Méthode*, sans compter les autres ouvrages qui l'accompagnent, cette anthropocosmologie et cette anthropolitique dont le philosophe posait la nécessité du principe dès les années soixante, avant que la boucle de l'œuvre ne se replie sur elle-même en spirale, pour s'ouvrir sur la révolution de l'éducation comme début et couronnement de l'anthropologie générale qu'elle construit depuis toujours. N'écrivait-il pas dans *le Vif du sujet* encore :

²² Edgar Morin, *Le Vif du sujet*, op. cit. p. 291.

²³ *Ibid.*, p. 291, 292.

²⁴ *Ibid.*, p. 199.

« J'ai toujours pensé que je tenterais de fonder une 'anthropologie générale'. J'y travaillais sans hâte depuis *L'Homme et la mort* (1951), et en même temps je m'en détournais, au caprice des sujets que je traitais. Aujourd'hui je ne suis pas prêt à commencer ce traité, mais je sens le besoin de secouer, réveiller ce projet.

Anthropologie générale ; le mot doit être pris dans son sens allemand et non anglo-saxon. C'est science ou théorie générale de l'homme. Je dis science pour insister sur la nécessité de vérification empirique ; je dis théorie pour insister sur la nécessité de penser le problème humain et de chercher un système conceptuel qui puisse l'embrasser. »²⁵

L'œuvre entière, constitue donc désormais ce système conceptuel aujourd'hui construit sur le paradigme de complexité dont il fournit un nouveau discours de la méthode.

Les étapes de cette construction sont bien connues : d'abord le séjour californien d'un an à l'Institut Jonas Salk en 1969 ; puis le colloque sur L'Unité de l'homme, organisé par le Centre international d'études bioanthropologiques et d'anthropologie fondamentale en septembre 1972, fondé par Edgar Morin et en collaboration avec Massimo Piatelli-Palmarini, colloque dont les actes en français comportent trois volumes parus en 1974, *Le Primate et l'homme*, *Le Cerveau humain*, *Pour une anthropologie fondamentale* ; *Le paradigme perdu : la nature humaine* (1973) ; et enfin les six tomes de *La Méthode*, *La Nature de la Nature* (1977), *La Vie de la Vie* (1980), *La Connaissance de la Connaissance* (1986), *Les Idées* (1991), *L'Identité humaine* (2001), *Ethique* (2004), auxquels il faut ajouter *Pour sortir du XX^e siècle* (1981), *Penser l'Europe* (1987), *Terre-Patrie* (1993), pour les ouvrages les plus notables, et sans compter d'autres contributions plus marginales .

Restait alors à poser les principes du nouvel « enseignement éducatif », ce qui est dorénavant chose faite.

Un « nouvel enseignement éducatif »

Pour bien comprendre donc la portée et les fins de ces propositions didactiques, il convient de les replacer dans la perspective de l'œuvre entière qui les appelle et les justifie. Autrement dit, ce n'est pas un programme à appliquer tel quel qu'il faut y chercher, mais des objectifs, des principes, des finalités, bien sûr des contenus, et enfin des axes stratégiques pour une action en faveur de cette réforme²⁶ qui constituerait en soi une révolution de pensée et qui la favoriserait en retour. Ces propositions, bien qu'étroitement tributaires des opportunités politiques ou de rencontre, on le verra, s'inscrivent dès l'origine dans le tout de l'œuvre comme dimension de l'anthropologie générale dont elles participent. Elles ne sont pas déductibles de l'œuvre, elles sont parties intégrantes de la vision anthropocosmologique qu'elles ont aussi contribué à construire, dans un lien de récursivité qui va de l'œuvre au cycle pédagogique et du cycle pédagogique à l'œuvre, si bien qu'il est relativement difficile de les mettre à plat, de déplier, c'est-à-dire d'expliquer selon l'étymologie, l'objet complexe « anthropologie » ainsi construit où tout se tient. Essayons cependant.

Edgar Morin part d'un constat. La mondialisation a commencé au 16^e siècle avec ce qu'on appelle les grandes découvertes, celles de Gutenberg, de Christophe Colomb, de Vasco de Gama, de Magellan, de Galilée, de Copernic, ce jaillissement historique que les historiens ont dénommé les temps modernes. Cette période se caractérise par l'essor économique et marchand, puis capitaliste, le développement des échanges de tous ordres et la domination du monde par l'ouest de l'Europe, en même temps que s'affirment les premiers états-nations, l'Espagne, la France,

²⁵ *Ibid.*, p. 71.

²⁶ Edgar Morin, Raül Motta, Emilio-Roger Ciurana, *Eduquer pour l'âge planétaire*, Paris, Balland, 2003, « Epilogue », p. 135.

l'Angleterre, le Portugal, et que se développe l'individualisme. Je renvoie pour de plus amples développements à la très belle analyse de *Terre-Patrie*, ou pour une formulation plus synthétique à *Vers l'abîme ?*²⁷

Tous ces développements historiques furent à la fois complémentaires, concurrents et antagonistes, comme en témoignèrent les conflits entre les nations, les religions, les idées, et donc complexes, du fait que l'Occident a secrété puis divulgué, dans le même temps, les antidotes à cette domination, c'est-à-dire les idées émancipatrices dont s'empareront contre le dominateur occidental les cultures asservies. En effet, l'Occident ne fut pas seulement colonisateur comme d'autres grandes civilisations avant lui ; c'est aussi l'Occident qui a inventé la démocratie, les droits de l'homme, le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, le droit des femmes et le droit des enfants ; liberté, égalité, fraternité sont des valeurs politiques à portée universelle, mais qui sont nées en Occident, et que tous les asservis peuvent retourner contre l'Occident pour se libérer de sa domination, ou contre leurs propres gouvernements ou contre leur propre culture.

Cette modernité a par ailleurs, pour Edgar Morin, créé trois grands mythes qui s'effondrent aujourd'hui : le mythe de la maîtrise de l'univers, le mythe du progrès et le mythe du bonheur, en même temps que se déchaînaient les développements formidables de la science, de la technique, de l'économie et du capitalisme, générant une capacité jamais égalée d'invention, mais aussi de manipulation et de destruction.

Cette modernité de nos jours est en crise, ce modèle de développement de nos jours est en crise, même si, depuis 1990 et l'implosion du système communiste soviétique, s'opère une nouvelle globalisation, et que la faillite des systèmes et des économies bureaucratisés favorise une poussée démocratique sur tous les continents, laquelle s'accompagne de l'expansion du marché mondial sous l'égide du libéralisme économique, et même si la mondialisation des réseaux de communication instantanée dynamise ce marché tout autant qu'il la dynamise également.

Il y a là en tout cas une situation radicalement nouvelle dans l'histoire de l'humanité et de la terre, dont Edgar Morin analyse les tenants et les aboutissants, avant d'en tirer les conséquences pour l'éducation à venir :

« Cette globalisation techno-économique peut être considérée comme le stade ultime de la planétarisation. Elle peut être considérée en même temps comme l'émergence d'une infrastructure d'un nouveau type de société : une société-monde. »²⁸

Et pour justifier cette analyse, il fait remarquer que, pour exister comme telle, une société doit disposer d'un territoire (la planète) lui-même doté d'un système de communication (liaisons aériennes, téléphone, fax, internet) ; qu'elle doit inclure une économie (il existe bien une économie mondialisée bien qu'insuffisamment régulée actuellement) ; qu'elle est inséparable d'une civilisation (il y a bien aujourd'hui une civilisation mondiale qui est une émanation de la civilisation scientifico-technique occidentale, enrichie de multiples courants transculturels et métissés que véhiculent les media, et qui a généré par exemple notamment un folklore musical planétaire, où se mêlent toutes les musiques du monde, tandis que se développent également des sentiments d'appartenance communautaires transnationaux dans les cultures adolescentes et les revendications de l'émancipation féminine entre autres). Il ne manque même pas à cette société-monde l'underground planétaire de toutes les mafias intercontinentales, ni la coordination parcellaire de tous les mouvements qui en contestent idéologiquement les orientations actuelles.

« Bref la mondialisation a installé l'infrastructure d'une société-monde qu'elle est incapable d'instaurer »²⁹écrit l'auteur, puisque, par contre, lui font encore défaut les « dispositions

²⁷ Edgar Morin, *Vers l'abîme ?*, op. cit., « La crise de la modernité », p. 20 et 21, repris de *Cahier LaSer*, n°4, *Descartes et Cie*, 2002.

²⁸ *Ibid.*, p. 64 et 65, repris de « Emergence de la société-monde », *Revue du MAUSS*, n°2, 2002.

essentielles qui sont d'organisation, de droit, d'instance de pouvoir et de régulation » concernant les domaines de l'économie, la politique, la police, la biosphère, la gouvernance, la citoyenneté planétaire, et qui nécessiteraient des institutions aux compétences supra-nationales :

« Une politique confédérale planétaire doit se substituer à une politique impériale. [...] Une politique de civilisation est la seule riposte à la guerre de civilisation »³⁰ écrit-il.

L'objectif général

Il s'agit en somme dans ce contexte pour le philosophe de concevoir une éducation en vue de cette société-monde là :

« L'objectif principal de l'éducation à l'ère planétaire est d'éduquer pour que s'éveille une société-monde. Toutefois, il n'est pas possible de comprendre la possibilité d'une société-monde, qui implique l'existence d'une civilisation planétaire et une citoyenneté cosmopolite, sans comprendre la planétarisation de l'humanité et le défi de sa gouvernance.»³¹

Pour Edgar Morin donc, l'enseignement actuel est inadapté aux nouvelles perspectives de vie qui se profilent à l'horizon de l'humanité, car cet enseignement n'est plus en adéquation avec la nature des défis que l'homme devra relever pour survivre.

« L'éducation disciplinaire du monde développé apporte bien des connaissances, mais elle engendre une connaissance spécialisée qui est incapable de saisir les problèmes multidimensionnels et elle détermine une incapacité intellectuelle à reconnaître les problèmes fondamentaux et globaux. »³²

Voilà pointée la déficience essentielle :

« De fait l'hyper-spécialisation empêche de voir le global (qu'elle fragmente en parcelles) ainsi que l'essentiel (qu'elle dissout). Or les problèmes essentiels ne sont jamais parcellaires, et les problèmes globaux sont de plus en plus essentiels. [...]

En même temps le découpage des disciplines rend incapable de saisir 'ce qui est tissé ensemble', c'est-à-dire, selon le sens originel du terme, le complexe »³³ écrit-il.

C'est dans cette optique également qu'il propose de refonder de 'nouvelles humanités', et il nous faut pour comprendre cela maintenant interroger les contenus didactiques de la trilogie pédagogique.

La trilogie pédagogique

Car, pour le dire autrement, nous avons jusque-là situé les trois livres de la trilogie pédagogique dans l'optique du tout de l'œuvre, mais il importe à présent d'analyser chacun d'eux, sans perdre de vue la perspective d'ensemble, pour mieux mesurer la façon dont ils se complètent, ainsi que le dessin (ou le dessein) général qu'ils révèlent.

La Tête bien faite (mai 1999)

L'ouvrage comporte un sous-titre qui manifeste à la fois la visée de son contenu et la nécessité qui la sous-tend : « Repenser la réforme ↔ réformer la pensée », avec, entre les deux

²⁹*Ibid.*, p. 71 et 72.

³⁰ *Ibid.*, p. 127.

³¹ Edgar Morin, *Eduquer pour l'âge planétaire*, *op. cit.*, ch. 3 « les défis de l'ère planétaire (L'émergence possible d'une société-monde) », p. 83.

³² Edgar Morin, *Vers l'abîme ?*, *op. cit.*, p. 77.

³³ Edgar Morin, *La Tête bien faite*, *op. cit.*, p. 14.

expressions, le signe de récursivité qui souligne le processus en boucle dont il s'agit, l'une et l'autre expression en inter-rétroaction.

Dans l'introduction, après avoir rappelé que son intérêt pour une réforme de l'enseignement n'était pas récent, Edgar Morin explique les circonstances précises qui l'ont conduit à la rédaction de l'ouvrage : « Appelé par *Le Monde de l'éducation* à l'été 1997 pour être le 'rédacteur en chef invité' de son numéro sur l'Université, je commençai à formuler mon point de vue. Puis en décembre, le ministre Claude Allègre me demanda de présider un 'Conseil scientifique' consacré à réfléchir sur la réforme des savoirs dans les lycées. Grâce au soutien de Didier Dacunha-Castelle, j'organisai des journées thématiques qui me permirent de montrer la viabilité de mes propositions. Mais celles-ci avaient soulevé tant de résistances que le rapport contenant mes propositions sombra corps et biens.

Toutefois ma réflexion s'était mise en marche, et je l'ai poursuivie dans ce travail qui en est l'aboutissement. »³⁴

Il indique ensuite qu'il s'est agi pour lui de partir des problèmes majeurs les plus urgents et des finalités de cette réforme :

« Ce livre est en fait voué à la fois à l'éducation et à l'enseignement. »³⁵

La mission

Et il explique que la connotation de « formation » qui figure dans la définition du terme « éducation » lui paraissant insuffisante, puisqu'elle ne souligne pas la dimension essentielle de la didactique qui consiste, pour lui, à favoriser l'autodidactisme, alors que d'un autre côté les connotations du terme « enseignement » ne mettent l'accent que sur sa signification cognitive, il leur préfère, pour sa part, l'expression d'« enseignement éducatif », dont il précise ainsi la mission :

« La mission de cet enseignement est de transmettre, non un pur savoir, mais une culture qui permet de comprendre notre condition et de nous aider à vivre ; elle est en même temps de favoriser une façon de penser libre et ouverte. »³⁶

L'ouvrage va donc mettre l'accent sur les défis qui se profilent à l'horizon de l'humanité, pour indiquer ensuite les finalités auxquelles devrait répondre ce nouvel enseignement éducatif adapté à la dimension planétaire et multidimensionnelle des problèmes actuels à résoudre.

En effet, « l'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, unidimensionnalise le multidimensionnel »³⁷ écrit-il.

Aussi le découpage du savoir en disciplines closes, qui a permis l'expansion formidable que le XIX^e et le XX^e siècles ont connue, est-il devenu pour lui, de nos jours, un obstacle à la connaissance et à la pensée.

« Nous devons donc penser le problème de l'enseignement d'une part à partir de la considération des effets de plus en plus graves de la compartimentation des savoirs et de l'incapacité de les articuler les uns aux autres, d'autre part à partir de la considération que l'aptitude à contextualiser et à intégrer est une qualité fondamentale de l'esprit humain qu'il s'agit de développer plutôt que d'atrophier. »³⁸

Notons que Jean Piaget relevait, lui aussi, ce défaut de notre système éducatif, dans un texte rédigé en 1971 à l'intention de la Commission internationale sur le développement de l'éducation,

³⁴ Edgar Morin, *La Tête bien faite*, Paris, Seuil, coll. « L'HISTOIRE IMMEDIATE », mai 1999, p. 9 et 10.

³⁵ *Ibid.* p. 10.

³⁶ *Ibid.* p. 11.

³⁷ *Ibid.* p. 14.

³⁸ *Ibid.* p. 16 et 17.

un organisme dépendant de l'UNESCO. Il appelait de ses vœux « une révision des méthodes et de l'enseignement tout entier », insistant sur la nécessité « du caractère interdisciplinaire nécessaire des initiations et cela à tous les niveaux, par opposition au morcellement qui sévit de façon si courante, et à l'université comme aux niveaux secondaires. »³⁹

Car surmonter les défis actuels suppose, pour les deux philosophes, une réorganisation des savoirs. Le défi culturel de notre temps explique Edgar Morin, tient à la coupure entre la culture des humanités traditionnelles et la culture scientifique actuelle. La culture scientifique qui sépare les domaines de la connaissance nous apprend aujourd'hui que la terre est fille du cosmos et l'humanité fille de la terre. Mais la culture scientifique ne se pose pas la question du destin de l'homme, ni même ne possède les outils pour se penser elle-même. Quant à la culture humaniste traditionnelle et la philosophie, elles ignorent totalement ce que peut nous dire la science d'aujourd'hui du passé et des origines de l'homme, ce qui pourrait pourtant fournir matière à réflexion sur son devenir :

« Le monde technique et scientifique ne voit que comme ornement ou luxe esthétique la culture des humanités [...]. Le monde des humanités ne voit dans la science qu'un agrégat de savoirs abstraits ou menaçants. »⁴⁰

Le résultat de cette coupure, pour Edgar Morin, c'est que manque aujourd'hui une intelligence générale des problèmes posés.

Le second défi de notre temps est d'ordre sociologique : l'accroissement général des informations généré par le système neuro-cérébral artificiel informatique échappe la plupart du temps à la pensée qui ne le transforme pas en connaissance maîtrisée et intégrée.

Enfin le troisième défi découle des précédents : le savoir formalisé étant de plus en plus propriété des spécialistes, les problèmes vitaux relèvent dorénavant de la compétence des techniciens et des experts, ce qui déresponsabilise le citoyen moyen en le déposant d'un point de vue pertinent non autorisé :

« Dès lors, la dépossession du savoir, très mal compensée par la vulgarisation médiatique, pose le problème historique désormais capital de la nécessité d'une démocratie cognitive. »⁴¹

Toutes ces insuffisances appellent donc ce que l'auteur désigne comme une réforme de pensée qui ne serait pas programmatique mais paradigmatique, c'est-à-dire qui concernerait l'aptitude à organiser la connaissance.

Dans cette perspective, il propose cinq finalités de l'enseignement éducatif et les moyens à mettre en œuvre pour y répondre.

Les cinq finalités de la réforme de pensée

Edgar Morin retient d'abord, en hommage à Montaigne, « une tête bien faite », finalité première qui revient à disposer « d'une aptitude générale à poser et traiter des problèmes ainsi que de principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et de leur donner sens. »⁴²

Il rappelle que le développement de l'intelligence générale passe par le libre exercice de la curiosité naturelle, mais aussi par l'exercice du doute, lequel doit faire appel à l'*Pars cogitandi* (logique, déduction, induction), bien connu des Grecs, et la *métis* combinant la sagacité à la *serendipité*, la qualité du héros de Voltaire dans le conte philosophique de *Zadig*⁴³, l'art de transformer des observations apparemment insignifiantes en indices, cette qualité essentielle de

³⁹ Jean Piaget, *Où va l'éducation ?*, Paris, Denoël/Gonthier, 1972, rééd. Folio, « essais », 1988, p. 18.

⁴⁰ Edgar Morin, *La Tête bien faite*, *op. cit.*, p. 18.

⁴¹ Edgar Morin, *La Tête bien faite*, *op. cit.*, p. 20.

⁴² *Ibid.* p. 23.

⁴³ Voltaire, *Zadig*, ch. 3, « Le chien et le cheval ».

l'enquêteur et du chercheur ; autant de compétences propres à l'esprit humain dont la manifestation la plus évidente est bien l'aptitude à poser et résoudre des problèmes, comme le montre Herbert Simon. Cette aptitude à problématiser n'est pas l'apanage d'une discipline mais une aptitude à vocation généraliste, si bien que peuvent contribuer à sa formation les disciplines spécialisées autant littéraires que scientifiques.

Quant à l'organisation des connaissances, elle comporte des opérations de reliance (conjonction, inclusion, implication) et de séparation (différenciation, opposition, sélection, exclusion) préciset-il :

« Le processus est circulaire, passant de la séparation à la reliance, de la reliance à la séparation, et, au-delà, de l'analyse à la synthèse, de la synthèse à l'analyse. Autrement dit, la connaissance comporte à la fois séparation et reliance, analyse et synthèse. »⁴⁴

Cependant, notre civilisation ayant jusqu'à présent favorisé la séparation au détriment de la reliance et l'accumulation au détriment de l'organisation des connaissances, « le développement de l'aptitude à contextualiser et globaliser les savoirs devient un impératif d'éducation. »⁴⁵

La pensée complexe visera donc à rechercher toujours les relations et inter-rétro-actions entre tout phénomène et son contexte, les relations réciproques entre le tout et la partie, comme déjà le recommandait Pascal⁴⁶ ; à envisager comment une modification locale se répercute sur le tout et comment une modification du tout retentit sur les parties ; à reconnaître l'unité au sein du divers et le divers dans l'unité.

D'ailleurs déjà se développe un nouvel esprit scientifique – et c'est bien là la preuve de la pertinence actuelle du point de vue – qui réorganise les connaissances :

« Le développement antérieur des disciplines scientifiques ayant morcelé et compartimenté toujours plus le champ du savoir, avait brisé les entités naturelles sur lesquelles ont toujours porté les grandes interrogations humaines : le cosmos, la nature, la vie, l'être humain. Les nouvelles sciences, écologie, sciences de la Terre, cosmologie sont poly ou trans-disciplinaires : elles ont pour objet non un secteur ou une parcelle, mais un système complexe [interrelationné] formant un tout organisateur [...] Du même coup, elles ressuscitent les entités naturelles : l'Univers (cosmologie), la Terre (sciences de la Terre), la nature (écologie), l'humanité (via la mise en perspective par la nouvelle préhistoire du processus multimillénaire d'homnisation) »⁴⁷, écrit Edgar Morin.

Ainsi les frontières des disciplines sont-elles elle-mêmes déjà en train d'éclater, car les sciences deviennent multidimensionnelles et systémiques, sans oublier le fait que les découvertes de nos jours s'opèrent la plupart du temps à la frontière des disciplines, provoquant de ce fait même de nouvelles réorganisations de ces frontières et créant de nouvelles disciplines ainsi fédérées, ce que montrait déjà Jean Piaget⁴⁸.

Cependant cette révolution des remembrements polydisciplinaires est encore loin d'être effective dans tous les domaines ; elle s'ébauche à peine entre sciences de la vie et sciences humaines, lesquelles demeurent toujours très compartimentées, même si l'histoire par exemple tend à devenir multidimensionnelle.

⁴⁴ Edgar Morin, *La Tête bien faite*, *op. cit.* p. 26.

⁴⁵ *Ibid.* p. 27.

⁴⁶ Pascal, *Pensées*, ed. Brunschvicg, II, 72 : « Je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties. »

⁴⁷ Edgar Morin, *La Tête bien faite*, *op. cit.* p. 29 et 30.

⁴⁸ Jean Piaget, *Epistémologie des sciences de l'homme*, UNESCO, 1970, rééd. Paris, Gallimard, 1971, p. 254 et suivantes et p. 369 et suivantes.

Pour Edgar Morin, ce nouvel esprit scientifique prélude donc à la nécessaire réforme de pensée, et il mise, comme on le verra dans le deuxième volet de la trilogie, sur ces remembrements en train pour concevoir les nouveaux cursus d'apprentissage.

Le nouvel esprit scientifique et les nouvelles humanités

De son côté, la culture des humanités doit aujourd'hui mobiliser la culture scientifique ce qui mettrait fin à la disjonction entre les deux cultures, car il s'agit de mieux répondre aux formidables défis de la globalité, et surtout de mieux comprendre la condition humaine, ce qui constitue la deuxième finalité de cet enseignement éducatif.

En effet, pour l'écrivain, l'étude de la condition humaine ne relève plus seulement de la littérature et de la philosophie, mais également des sciences naturelles renouvelées et remembrées que sont la cosmologie, les sciences de la Terre et l'écologie. Ce sont elles qui posent aujourd'hui les grandes questions métaphysiques d'autrefois, lesquelles sont devenues de plus en plus des questions physiques autant que philosophiques : qu'est-ce que le monde ? qu'est-ce que la Terre ? D'où venons-nous ? Qui sommes-nous ? D'où dépendent bien sûr les réponses à la suivante : Où allons-nous et surtout vers quel monde voulons-nous aller ? Elles nous permettent, ces sciences d'aujourd'hui, d'insérer et de situer la condition humaine dans le cosmos, la Terre, la vie. Les sciences de l'homme telles qu'elles sont conçues actuellement ne sont là d'aucun secours car elles continuent, elles, de privilégier les catégories socioculturelles plutôt que la signification biologique, comme si être jeune, être vieux, être femme ne signifiait qu'appartenir à telle ou telle catégorie de consommateur !

Or, « nous portons à l'intérieur de nous-mêmes le monde physique, le monde chimique, le monde vivant, et en même temps nous en sommes séparés par notre pensée, notre conscience, notre culture. Ainsi, cosmologie, sciences de la Terre, biologie, écologie permettent de situer la double condition humaine, naturelle et méta-naturelle »⁴⁹, écrit l'auteur.

Et encore : [...] « Nous pouvons donc à la fois intégrer et distinguer le destin humain au sein de l'Univers, et cette nouvelle culture scientifique permet d'offrir une nouvelle et capitale connaissance à la culture générale, humaniste, historique et philosophique qui, de Montaigne à Camus, s'est toujours posé le problème de la condition humaine. »⁵⁰

L'être humain nous apparaîtra dès lors dans toute sa complexité d'être totalement biologique et totalement culturel, car la préhistoire devient de plus en plus science fondamentale de l'humanisation. Elle « doit contribuer à la formation d'une conscience humaniste et éthique d'appartenance à l'espèce humaine, [...] complétée par la conscience du caractère matriciel de la Terre pour la vie, et de la vie pour l'humanité », lesquelles nous conduiront à « abandonner le rêve dément de conquête de l'Univers et de maîtrise de la nature formulé par Bacon, Descartes, Buffon, Marx, et qui a animé l'aventure conquérante de la technique occidentale. »⁵¹

Dans cette perspective, les sciences humaines pourront elles aussi participer de ce remembrement souhaitable des disciplines et contribuer aux nouvelles humanités, la psychologie s'intéressant au destin individuel et subjectif de l'être humain, la sociologie à son destin social, l'économie au problème de la survie, tandis qu'un enseignement des mythes et religions ainsi que des idéologies se focaliserait sur les modalités de leur emprise sur les esprits.

« Toutes les disciplines, tant des sciences naturelles que des sciences humaines, peuvent être aujourd'hui mobilisées pour converger sur la condition humaine »⁵² conclut-il.

⁴⁹Edgar Morin, *La Tête bien faite*, op. cit., p. 39.

⁵⁰*Ibid.* p. 41.

⁵¹*Ibid.* p. 42.

⁵²*Ibid.* p. 46.

Quant à l'enseignement de la littérature et de la poésie, Edgar Morin regrette son orientation formaliste actuelle, et que la théorie littéraire se soit presque totalement substituée – en France tout au moins – à l'herméneutique traditionnelle centrée sur les pouvoirs du langage, comme il existe un pouvoir de l'image et de la musique, mais également sur le questionnement existentiel.

Bref, notre étude ici n'est pas exhaustive, et je renvoie à la lecture de l'ensemble des autres œuvres moriniennes – les œuvres autobiographiques notamment – pour de plus amples développements sur l'apport de la littérature et de la poésie à la connaissance de la complexité ; mais on l'aura compris, la réflexion sur la condition humaine ainsi ébauchée sous-tend en fait la troisième finalité de cet enseignement éducatif qui serait celle d'apprendre à vivre.

« La culture, en effet, fournit les connaissances, valeurs et symboles qui orientent et guident les vies humaines. »⁵³

Littérature, poésie, cinéma sont dans tous les sens du terme des « écoles de vie », des « écoles de la langue ». Les œuvres, explique-t-il, sont des « écoles [...] de la qualité de la vie, [...], de l'émotion et de l'émerveillement », sans oublier des « écoles de la découverte de soi », enfin des « écoles de la complexité humaine »⁵⁴ et de la compréhension, ces arts participant ainsi de la formation à l'éthique et à la lucidité.

Cette initiation à la lucidité doit , pour l'écrivain, commencer très tôt, dès l'école primaire, de façon à développer la conscience que toute perception est traduction, c'est-à-dire construction d'une représentation susceptible donc d'imperfection et d'erreur.

L'enseignement secondaire, lui, se réserverait la distinction nécessaire entre la rationalisation qui est un système logique d'explication privé de fondement empirique et la rationalité qui cherche à lier la cohérence à l'expérience.

L'enseignement supérieur traiterait enfin des limites de la logique et de la nécessité d'une rationalité autocritique. En somme, la gradation s'opèrerait de la psychologie de la connaissance à son épistémologie.

Tout au long des cursus en outre, la tenue d'un journal personnel favoriserait la réflexion sur soi-même et sur le mensonge à soi-même que chacun secrète. On connaît d'ailleurs l'usage très original de cette pratique du journal, expérimentée par Edgar Morin et ses étudiants lors des enquêtes sociologiques qu'il a dirigées.⁵⁵

Enfin, on initiera les élèves à la noologie⁵⁶, science de la sphère des idées, la noosphère, (« un monde vivant, virtuel et immatériel constitué des informations, représentations, concepts, idées, mythes qui disposent d'une relative autonomie tout en dépendant de nos esprits et de notre culture »⁵⁷), de façon à comprendre que les idées et les hommes sont dans un rapport de possession au sens le plus fort et magique du terme, et qu'il arrive aux hommes d'être capables de mourir pour des idées, c'est-à-dire pour leurs convictions, qu'elles soient fondées ou pas.

Car, le problème est là. S'il est un savoir fondamental et indépassable que la science du XX^e siècle nous ait légué, c'est bien la reconnaissance des limites de la connaissance, ce qui revient à devoir affronter l'incertitude puisqu'il est impossible de l'éliminer. Voilà bien la quatrième finalité de cet enseignement éducatif.

⁵³Ibid. p. 52.

⁵⁴Ibid. p. 52 et 53.

⁵⁵Cf. Edgar Morin, *La Rumeur d'Orléans*, Paris, Seuil, 1969, et *La Métamorphose de Plozevet, commune en France*, Paris, Fayard, 1967 ainsi que *Journal de Plozevet*, préfacé et préparé par Bernard Paillard, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube, 2001.

⁵⁶ Edgar Morin, *La Méthode4, Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil, 1991.

⁵⁷ Edgar Morin, *La Tête bien faite, op. cit.* p. 58.

En effet, tous les principes d'ordre, de déterminisme, de fiabilité de la logique identitaire ont été battus en brèche par le développement des savoirs. De la cosmologie à l'anthropologie en passant par la biologie, les sciences d'aujourd'hui nous ont conduits à concevoir ce qui est comme le fruit d'une dialogique entre ordre/désordre/et organisation, combinant hasard et nécessité dans le jeu des possibles de l'évolution, la condition humaine elle-même étant la proie de l'incertitude cérébrale, - puisque toute connaissance est une construction mentale -, de l'incertitude psychique, - puisque la connaissance des faits passe par une interprétation -, d'une incertitude épistémologique enfin, - puisque, comme l'a bien montré Karl Popper⁵⁸, on élimine des erreurs sans jamais être sûr d'atteindre La Vérité - Dès lors penser revient à « dialoguer avec l'incertitude »⁵⁹ selon l'expression d'Edgar Morin. Si l'on ajoute à cela la fin des illusions sur la pseudo-scientificité de l'histoire, l'effondrement du mythe du progrès- garanti, et la faillite de la prédiction économique, il est urgent de renoncer aux lendemains qui chantent promis par les religions de Salut y compris laïques, pour « s'attendre à l'inattendu »⁶⁰, mais munis cependant des armes du pari – lequel combine confiance et doute -, des principes de l'écologie de l'action – la conscience que l'action une fois lancée dans un environnement échappera à son concepteur avec les risques que cela suppose -, ce qui permet de concevoir toutefois des stratégies.

Ces principes d'action, à l'échelle de la planète, exigent enfin un apprentissage de la citoyenneté, lequel constitue la cinquième finalité de cet enseignement éducatif. Un souci qui n'avait pas non plus échappé à Jean Piaget lequel considérait le problème de l'éducation internationale comme « un des plus délicats qui puissent se poser aux éducateurs »⁶¹, puisque « même les adultes ne sont point parvenus à résoudre la question des relations entre les peuples, c'est-à-dire à s'éduquer internationalement les uns les autres »⁶², écrivait-il.

Dans une démocratie, rappelle Edgar Morin, un citoyen se définit par sa solidarité et sa responsabilité à l'égard de sa patrie, ce qui suppose qu'il ait conscience de son enracinement et de son identité nationale. Or, ni le droit constitutionnel, ni le droit international, ni le marxisme n'ont élucidé la réalité de l'Etat-nation, cet appareil complexe à la fois « territorial, politique, social, culturel, historique, mythique et religieux »⁶³, qui s'accomplit comme communauté d'intérêts et communauté identitaire. Cette communauté est de caractère historique et culturel ; c'est une « communauté de destin » selon l'expression d'Otto Bauer, ce destin commun étant commémoré de génération en génération par la famille, les chants, les musiques, les danses, les poésies, les livres, puis l'école où les enfants intègrent l'idée d'un passé national. Mais cette communauté de destin, précise l'auteur, doit être scellée par une fraternité mythologique :

« La Nation, de substance féminine, comporte en elle les qualités de la Terre-Mère (Mère-Patrie), du Foyer [...] et elle suscite, dans les moments communautaires, les sentiments d'amour que l'on ressent naturellement pour la mère. L'Etat, lui, est de substance paternelle. Il dispose de l'autorité absolue et inconditionnelle du père-patriarche, à qui l'on doit obéissance. La relation matri-patriotique à l'Etat-Nation suscite, face à l'ennemi, le sentiment de fraternité mythique des 'enfants de la patrie'. »⁶⁴

Cette formidable puissance mythico-religieuse des Etats-Nations doit être aujourd'hui relativisée pour Edgar Morin, à la manière d'une réalité devenue provinciale, et cela sous peine des risques de nationalisme agressif, pour laisser place à des sentiments de solidarité européenne et planétaire.

⁵⁸ Karl Popper, *La Connaissance objective*, 1972, Paris, Editions Complexe, 1978.

⁵⁹ Edgar Morin, *La Tête bien faite*, op. cit., p. 66.

⁶⁰ *Ibid.* p. 67.

⁶¹ Jean Piaget, *Où va l'éducation ?*, Paris, Denoël/Gonthier, 1972, rééd. Folio, « essais », 1988, p. 105.

⁶² *Ibid.* p.107.

⁶³ Edgar Morin, *La Tête bien faite*, op. cit., p. 72.

⁶⁴ *Ibid.* p.73.

En effet, pour nous aujourd'hui, l'histoire nationale ne peut se comprendre isolée de l'histoire européenne et enfin, il faut concevoir une histoire générale de l'humanité qui a commencé, il y a plusieurs millions d'années, avec la diaspora d'*Homo sapiens* sur toute la planète. Nous sommes pris dans une communauté de destin planétaire, au sens où nous devons affronter les mêmes dangers (écologiques, biologiques, économiques, nucléaires), au sens où nous avons une identité humaine commune que nous a transmise *Homo sapiens*, notre ancêtre commun, et cela fait de nous des enfants de la vie terrestre et des enfants de la Terre.

« La conscience et le sentiment de notre appartenance et de notre identité terrienne sont aujourd'hui vitaux »⁶⁵, déclare solennellement Edgar Morin. « C'est l'âme et le cœur de la seconde mondialisation, produit antagoniste de la première, qui seuls permettront d'humaniser cette mondialisation », d'autant plus que le sentiment de la patrie terrestre comporte la sauvegarde des diverses patries ainsi provincialisées.

Tels sont brièvement présentés les contenus didactiques globaux.

L'organisation des trois degrés

Resterait à concevoir l'organisation des trois degrés de cet enseignement éducatif, primaire, secondaire et supérieur, qui devraient chacun répondre aux finalités susdites. Edgar Morin en brosse les lignes générales structurelles, sans entrer dans les détails d'un programme. Je les indique ici succinctement en laissant aux sciences de l'éducation le soin de les articuler avec ce que nous savons, depuis les travaux de Piaget, de la construction du réel, de l'espace, du temps, de la causalité chez l'enfant⁶⁶.

Pour le primaire il s'agirait de partir des interrogations premières : qu'est-ce que l'être humain ? La vie ? Le monde ? La vérité ? Qu'est-ce qu'une chose ? (pour introduire à la notion de système). Qu'est-ce qu'une cause ?

« On raconterait l'aventure cosmique telle qu'on peut la dessiner actuellement »⁶⁷, l'aventure de l'humanisation aussi, dans « une démarche qui lierait l'interrogation sur la condition humaine à l'interrogation sur le monde. » On développerait l'apprentissage de la vie selon deux axes, la voie intérieure par la pratique systématique de l'auto-examen, et la voie extérieure par une initiation à l'étude des media.

Et Edgar Morin ajoute sans préciser davantage : « Bien entendu, l'enseignement du français [comprendre ici la pratique de la langue], de l'orthographe, de l'histoire, du calcul demeurerait intégralement maintenu au cours du premier degré. »⁶⁸

« L'enseignement secondaire serait le lieu de l'apprentissage de ce que doit être la vraie culture, celle qui établit le dialogue entre culture des humanités et culture scientifique [...]. L'histoire devrait jouer un rôle clé [...] en permettant à l'élève de s'incorporer l'histoire de sa nation, de se situer dans le devenir historique de l'Europe et plus largement de l'humanité, de développer en lui un mode de connaissance qui saisisse les caractères multidimensionnels ou complexes des réalités humaines. »⁶⁹

Edgar Morin propose également de renoncer à la notion de programme trop rigide, au profit de « guides d'orientation permettant aux enseignants de situer les disciplines dans de nouveaux

⁶⁵*Ibid.* p.84.

⁶⁶Jean Piaget, *Où va l'éducation ?*, Paris, Denoël/Gonthier, 1972, rééd. Folio, « essais », 1988, p. 30.

⁶⁷Edgar Morin, *La Tête bien faite*, *op. cit.*, p. 88.

⁶⁸*Ibid.* p. 90.

⁶⁹ *Ibid.* p. 90.

contextes : l'Univers, la Terre, la vie, l'humain », et il suggère que les recyclages nécessaires des professeurs pourraient s'opérer au cours de périodes formatrices dans des instituts ad hoc, ce qui, outre l'autoformation, permettrait de répondre à la question redoutable et déjà formulée par Marx de savoir qui éduquera les éducateurs...

Les enseignements scientifiques et les sciences humaines seraient eux aussi remembrés et coiffés par un enseignement des nouvelles humanités qui interrogerait, selon les disciplines, le destin de l'être humain.

Quant aux mathématiques, elles « seront enseignées comme mode de pensée logique effectuant des opérations calculables »⁷⁰, sans que l'auteur soit plus explicite sur la situation des mathématiques dans ces remembrements. Une lacune qu'Edgar Morin reconnaît dans son introduction aux journées thématiques dont il va être question plus loin :

« Ces journées [...] comportent des lacunes. Par exemple, je souhaitais organiser une journée sur la pensée mathématique. Non pas le calcul, mais l'univers de pensée et de rationalité très créateur et très fort de la mathématique. Je ne l'ai pas fait parce qu'il y avait déjà huit journées et il était difficile d'en rajouter d'autres. »⁷¹

Enfin, Edgar Morin accorde une longue analyse au rôle de l'histoire dans le secondaire, histoire nationale immergée dans celle de l'Europe et dans l'histoire planétaire dont on a compris l'importance pour la formation du citoyen aux diverses échelles. Mais il invite également à inclure dans ce domaine une histoire des cultures adolescentes et des médias dont les séries qu'elles véhiculent traduisent les aspirations et les obsessions propres à « l'esprit du temps », et retrouvent les modalités des registres de la culture classique, en mettant en scène des situations archétypales.

Concernant l'enseignement supérieur, Edgar Morin s'arrête essentiellement sur la réorganisation des facultés, c'est-à-dire des unités de formation et de recherche (UFR).

Il rappelle d'abord le caractère très original de la mission des universités :

« L'Université conserve, mémorise, intègre, ritualise un héritage culturel de savoirs, idées, valeurs ; elle le régénère en le réexaminant, l'actualisant, le transmettant ; elle génère du savoir, des idées et des valeurs qui vont entrer dans l'héritage. »⁷²

Cette mission et cette fonction sont donc à la fois conservatrices et novatrices ; mais de surcroît trans-séculaires et trans-nationales, et le statut particulier des universités - autonomie intellectuelle et laïcité notamment - leur permet de les mener à bien, à condition que le conservatisme ne l'emporte pas sur la novation.

« D'où la double fonction paradoxale de l'Université : s'adapter à la modernité scientifique et l'intégrer, répondre aux besoins fondamentaux de formation, fournir des enseignants pour les nouvelles professions, mais aussi et surtout fournir un enseignement méta-professionnel, méta-technique, c'est-à-dire une culture. »⁷³

Or, de nos jours, pour Edgar Morin, l'organisation de l'Université souffre de la « pression sur-adaptative qui pousse à conformer l'enseignement et la recherche aux demandes économiques, techniques, administratives du moment »⁷⁴, et de la disjonction radicale des savoirs entre disciplines, de l'énorme difficulté à établir des ponts institutionnels entre les savoirs, et enfin de la disjonction entre culture humaniste et culture scientifique.

⁷⁰ *Ibid.* p.91.

⁷¹ Edgar Morin, *Relier les connaissances*, Paris, Seuil, 1999, p. 15.

⁷² Edgar Morin, *La Tête bien faite*, *op. cit.* p.93.

⁷³ *Ibid.* p.94.

⁷⁴ *Ibid.* p.95.

La réorganisation de l'Université passerait donc par l'instauration de facultés vouées aux sciences ayant déjà opéré ces remembrements comme on l'a vu. On pourrait ainsi concevoir une Faculté du cosmos (comportant sa section philosophique) ; une Faculté de la Terre (qui regrouperait sciences de la Terre, écologie, géographie physique et humaine) ; une Faculté de la connaissance (regroupant épistémologie, philosophie de la connaissance et sciences cognitives) ; une Faculté de la vie ; une Faculté de l'humain (qui relierait la préhistoire, l'anthropologie biologique, l'anthropologie culturelle, les sciences humaines, sociales et économiques et qui intégrerait la problématique liant individu/espèce/société) ; une Faculté de l'histoire qui traiterait de l'histoire nationale et mondiale, mais aussi des grandes civilisations, d'Asie, d'Afrique, des Amériques...

Et l'auteur de préciser :

« De telles dispositions assureraient d'elles-mêmes la possibilité de diplômes et thèses poly-ou trans disciplinaires. »⁷⁵

Des dispositions auxquelles il conviendrait d'ajouter une dîme épistémologique portant sur les présupposés des différents savoirs et permettant de comprendre l'interdépendance de ce que Piaget désignait comme « le circuit des sciences », lui qui nourrissait également le souci de voir réorganiser les organismes dispensateurs du savoir, avec l'aide opérationnelle d'une épistémologie génétique à laquelle il a d'ailleurs voué son travail et son œuvre⁷⁶.

Telles seraient les réorganisations induites par ce qu'Edgar Morin désigne comme une « réforme de pensée », une réorganisation paradigmatique de la connaissance en ce qu'elle lierait la partie au tout et inversement, suivant en cela le vœu de Pascal dans *Les Pensées* (inachevées à sa mort en 1662): « Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties » plutôt que celui de Descartes dans *Le Discours de la méthode* (1635) : « Diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre », à condition toutefois de relativiser la dimension métaphysique présente en arrière-plan et qui détermine la pensée de ces deux philosophes (chez Pascal notamment), pour n'en conserver que la dimension épistémologique.

Reste que cette réforme paradigmatique de pensée qui permettrait de relier les deux cultures en les faisant communiquer, pour constituer de nouvelles humanités, passe par un certain nombre de principes qu'Edgar Morin énumère, mais qui sont au fondement même de toute son œuvre. Ils sont au nombre de sept :

1. Le principe systémique et organisationnel qui lie la connaissance des parties à la connaissance du tout comme on vient de le voir.
2. Le principe hologrammatique qui met en évidence que la partie est dans le tout, mais aussi le tout dans la partie.
3. Le principe de la boucle rétroactive qu'on doit à Norbert Wiener et qui permet la connaissance des processus auto-régulateurs.
4. Le principe de la boucle récursive qui conduit à concevoir les processus d'auto-production et d'auto-organisation.
5. Le principe d'autonomie/dépendance (auto-éco-ré-organisation) qui explique la singularité de l'organisation de la vie.
6. Le principe dialogique qui unit deux notions antagonistes et pourtant indissociables dans une même réalité. La dialogique autorise ainsi d'assumer rationnellement

⁷⁵ *Ibid.* p.97.

⁷⁶ Jean Piaget, *Epistémologie des sciences de l'homme*, UNESCO, 1970, rééd. Paris, Gallimard, 1971 Préface, p. 12 et « la situation des sciences de l'homme dans le système des sciences », p. 15 et suivantes, ainsi que p. 105 et 106.

l'inséparabilité formulée par Niels Bohr de deux notions contradictoires pour concevoir un phénomène complexe.

7. La réintroduction du connaissant dans la connaissance qui reconnaît que, de la perception en passant par la mesure et la théorie, la connaissance est le produit de la construction d'un sujet dans un temps et une culture donnés.

On l'aura compris, c'est là que prend tout son sens l'intégralité du système conceptuel élaboré par l'œuvre entière d'Edgar Morin, et qui ne peut figurer ici que sous la forme de l'énumération de ces principes. Il s'est agi ni plus ni moins que de jeter les bases d'une anthropologie générale et d'un nouvel humanisme régénérés par les sciences d'aujourd'hui, et dont les conséquences seraient à la fois existentielles, éthiques et civiques.

Relier les connaissances (octobre 1999)

Pour convaincre de la viabilité de cette vision d'un enseignement éducatif, les journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, du 16 au 24 mars 1998, réunirent les meilleures sommités du moment dans tous les domaines de la connaissance. Les actes comportent un sous-titre, « Le défi du XXI^e siècle », et le philosophe, dans son introduction, en explique les circonstances de la conception.

« Le 15 novembre 1997 au soir, Claude Allègre [alors Ministre de l'Éducation] me proposa par téléphone de présider un 'conseil scientifique' voué à faire des suggestions pour l'enseignement des connaissances dans les lycées. »⁷⁷

Après une première réunion houleuse du comité (le 16 janvier 1998), marquée par les dissensions et l'éloignement des objectifs de chacun replié sur sa discipline, Edgar Morin propose l'organisation de « journées thématiques » afin de prouver le mouvement en marchant ; « leur but était de situer des cadres et des horizons mentaux où les enseignants pourraient inscrire leurs disciplines, confronter leurs savoirs et les situer dans une problématique importante. »⁷⁸

Malgré les oppositions, les ébahissements, les scepticismes, et grâce à l'appui amical des convaincus, « une soixantaine d'enseignants et chercheurs se dévouèrent, pour ces huit journées de 9 à 18 heures, qui montrèrent la cohérence et la faisabilité des propositions que j'avance », écrit Edgar Morin, « et qui furent approuvées par les présents à la troisième et dernière séance du conseil scientifique (8 avril). »⁷⁹ Bien qu'ouvertes au public, « elles furent inaccessibles à beaucoup d'enseignants retenus par leurs cours, ignorées par d'autres, boycottées par des 'vigilants', négligées par la presse, mais elles bénéficièrent de l'acceptation générale et généreuse de ceux à qui j'avais fait appel, à l'intérieur et à l'extérieur du conseil » ajoute Edgar Morin qui les remercie ensuite nommément.

Mon propos n'est pas de reprendre systématiquement chaque communication, mais d'en montrer les orientations et l'organisation.

« Les disciplines devaient être inscrites dans des 'objets' à la fois naturels et culturels »⁸⁰, objets naturels qui ont actuellement disparu de l'enseignement car ils sont morcelés et dissous par les disciplines, alors même qu'ils sont immédiatement identifiables par tout adolescent, explique l'auteur.

« Ils correspondent à des thèmes qui n'ont cessé d'être présents dans nos essais et nos poésies, et à des problèmes qui n'ont cessé d'être posés dans notre tradition culturelle et qui demeurent vivants. Ils correspondent aux curiosités naturelles de l'enfant et de l'adolescent, qui du reste devraient rester celles de l'adulte.[...] Il s'agit de réanimer les interrogations qu'ont entretenues notre littérature et notre philosophie, et qui se trouvent aujourd'hui nourries, enrichies et

⁷⁷ Edgar Morin, *Relier les connaissances*, op. cit., p. 7.

⁷⁸ *Ibid*, p. 8.

⁷⁹ *Ibid*, p. 10.

⁸⁰ *Ibid*, p. 14.

renouvelées par les grands acquis des sciences contemporaines » précise-t-il. On l'aura compris, on est bien dans la construction de ces « nouvelles humanités à partir des deux polarités complémentaires et non antagonistes, la culture scientifique et la culture humaniste. »⁸¹

On organisa donc huit journées aux intitulés renvoyant à ce projet : Le monde. La Terre. La vie. L'humanité. Langues, civilisations, littérature, arts, cinéma. L'histoire. Les cultures adolescentes. Relier les connaissances.

A la vérité, les actes de ces journées sont hétérogènes, et malgré la très haute tenue des propos, ils témoignent d'objectifs hétéroclites de la part des participants. Les uns eurent à cœur de montrer comment l'histoire de leur discipline devait être enseignée, les autres voulurent faire un état des lieux de leur spécialité, d'autres encore mirent l'accent sur les derniers résultats de pointe dans leur domaine, d'autres enfin soulignèrent les interrogations de leur spécialisation, Edgar Morin s'attelant en début et fin de journée à la tâche de remettre les communications en perspective, puis de relier les préoccupations de chacun aux finalités de ce que devrait être un enseignement éducatif.

Reste que la lecture de ces contributions se révèle dans cette optique très stimulante, car, au passage, se trouvent également soulevés les problèmes qu'une telle réforme soulèverait, en France en particulier – les risques de l'abandon du cartésianisme, la question de la formation des formateurs, le rapport entre programmes et contenus à enseigner - et même si bien peu de participants, Joël de Rosnay excepté, s'aventurèrent de front à montrer la complémentarité de la démarche analytique et systémique, ces actes ouvrent le débat et manifestent le fossé actuel qui sépare culture scientifique et humanités, révélant de ce fait l'urgence de le combler autrement que par la simple vulgarisation médiatique. Ces journées peuvent donc constituer un guide pour la mise en place d'un cadre possible de réforme des systèmes d'enseignement.

Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur (septembre 2000)

Dans son Avant-propos au dernier volet de la trilogie pédagogique, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Edgar Morin en précise, une fois encore les circonstances de rédaction :

« Je suis heureux de la compréhension et du soutien de l'UNESCO et particulièrement de celle de Gustavo Lopez Ospina, directeur du projet transdisciplinaire 'Eduquer pour un avenir viable', qui m'a incité à exprimer mes propositions de la façon la plus accomplie qu'il m'était possible. »⁸²

Je ne reprendrai pas le détail de ce qui a déjà été expliqué dans l'analyse du premier volume de la trilogie, mais signalerai simplement que l'ouvrage est structuré en sept chapîtres qui renvoient à ces sept savoirs, lesquels réfèrent en fait aux tomes de *La Méthode* où ils sont plus longuement établis, et dont ils constituent ainsi une sorte de synthèse plus grand public, justifiant du même coup ce que j'expliquais en commençant : l'idée que ces propositions pour un enseignement éducatif sont partie intégrante du système conceptuel constitué par l'œuvre entière. J'énumère ici ces chapîtres et ces sept savoirs :

1. Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion.
2. Les principes d'une connaissance pertinente.
3. Enseigner la condition humaine.
4. Enseigner l'identité terrienne.
5. Affronter les incertitudes.
6. Enseigner la compréhension.
7. L'éthique du genre humain.

On l'aura compris, c'est l'ensemble de *La Méthode* et de l'œuvre qui sont ici convoqués comme matrice de l'enseignement éducatif qu'Edgar Morin construit, si bien que l'œuvre entière, à la

⁸¹Ibid, p. 15.

⁸² Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, p. 8.

façon des points de l'hologramme, se trouve inscrite dans ces sept savoirs qui renvoient à l'image globale du tout conçu par l'écrivain.

Pour conclure, je dirai donc que ce volet éducatif de l'œuvre d'Edgar Morin couronne donc l'ensemble de l'œuvre qu'il a dès l'origine contribué à concevoir, l'édification d'une anthropologie générale et d'une anthropologie induite par la nouvelle situation historique de l'humanité.

On ne saurait pour autant minimiser les risques idéologiques que l'auteur n'ignore d'ailleurs pas :

« Pour autant, nous ne devons pas confondre la nécessité d'une vision et d'une politique planétaire avec la réédition de l'expérience internationaliste menée au XX^e siècle »⁸³ fait-il remarquer. Sans exclure non plus les risques de nouveaux totalitarismes dynamisés par la mondialisation et qui constituent toujours un danger potentiel.

Ni les problèmes soulevés par cette réforme, ni les résistances épistémologiques à surmonter. Mais il faut également se rappeler, et Thomas Kuhn l'a bien montré⁸⁴, que tout changement de paradigme s'opère dans la controverse et les oppositions, avant de révéler toute sa pertinence, ce à quoi peut contribuer le développement des nouvelles humanités. De même, Edgar Morin ne prétend pas non plus jeter totalement aux orties la méthode cartésienne à laquelle nous sommes tant redevables :

« Il ne s'agit pas d'abandonner la connaissance des parties pour la connaissance des totalités, ni l'analyse pour la synthèse ; il faut les conjuguer »⁸⁵, précise-t-il encore dans *Les Sept savoirs*.

En somme il nous faut désormais concevoir les deux méthodes dans un rapport complexe, c'est-à-dire à la fois complémentaire, concurrent et antagoniste, chacune révélant sa pleine pertinence dans son domaine de validité et à son échelle, à la manière de ce que nous enseignons l'analyse kuhnienne des changements paradigmatiques, et de ce que nous laissons entendre la contemporanéité de Descartes et de Pascal. C'est ainsi que se transformera l'imagination scientifique mais aussi le monde dans lequel s'effectue le travail scientifique, et que s'accomplira cette nouvelle étape de l'hominisation. Voilà, désormais le chemin.

Pau, le 20 avril 2009.

⁸³ Edgar Morin, *Eduquer pour l'âge planétaire*, op. cit., p. 121.

⁸⁴ Thomas Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, 1962, 1970, Paris, Flammarion, 1983.

⁸⁵ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p. 48.