

Entretien avec Edgar Morin (Jacques Ardoino)

Edgar Morin : La formation des enseignants a besoin d'être radicalement réformée. On ne peut plus continuer à fonder la formation sur la séparation des disciplines, sur l'absence de « reliance » entre les savoirs. Ce système sous-développe l'aptitude de l'esprit humain à relier alors qu'il sur-développe l'aptitude à délier, à séparer pour analyser. Les problèmes globaux et fondamentaux qui nous sollicitent de plus en plus, surtout à l'ère planétaire, sont inévitablement éliminés. Dans *Les sept savoirs*, les grands axes que je dégage pourraient constituer des impératifs éducatifs. À l'école primaire où les maîtres sont polyvalents, l'enseignement devrait s'appuyer sur les questions : « qui sommes-nous ? Qu'est-ce que c'est qu'être humain ? ». Partant de là, nous pourrions décliner tous les types de connaissances.

« Être humain » signifie effectivement être biologique. Nous sommes des animaux et cela nous introduit à la biologie. Fort heureusement, la biologie communique avec les sciences physico-chimiques, l'organisation biologique étant intégralement faite de constituants physico-chimiques. Lorsque nous considérons les éléments, à commencer par les atomes, nous sommes introduits à l'histoire même de l'univers, puisque nos atomes de carbone se sont formés dans un soleil antérieur au nôtre. Cette connaissance nous relie au *cosmos*. En tant qu'enfants du cosmos, nous héritons de la vie, y compris de la vie unicellulaire. Nous sommes porteurs de toute l'évolution biologique. Notre statut matériel et animal, physique et biologique est à reconsidérer sans omettre une dimension autre, tenant au fait qu'être humain, nous dote d'un esprit, d'une conscience, et d'une culture. En ce point, se situent le lien et la séparation entre nous et la nature. Nous entrons alors dans le domaine des sciences humaines, le plus couramment considérées, mais en dehors de leurs relations complexes et contradictoires entre elles. Tout est découpé en tranches alors qu'il s'agit de saisir la complexité humaine, à la fois économique, psychologique, religieuse, sociale... L'économie, par exemple, est pensée séparément des autres, or dans la réalité, elle est inséparable de l'histoire, de la politique...

Quand l'histoire n'est pas limitée à l'évènementiel, elle est une science riche qui aborde le domaine des mentalités, des croyances, des rites. La littérature a sa place dans l'enseignement ; elle nous montre les êtres humains en rapport avec cet autre concret qu'est l'imaginaire, dans leur subjectivité, leurs adhérences, leurs passions, dans leurs cadres, dans l'histoire. Elle réussit à saisir cette réalité humaine polydimensionnelle alors que les sciences n'y parviennent jamais. La poésie ne doit pas être laissée pour compte. Elle nous introduit à la qualité poétique de la vie comme l'ont bien compris les surréalistes qui ne cantonnaient pas la poésie au texte et tentaient de la vivre. D'une certaine façon, nous revenons à la mission que J.J. Rousseau donnait à son enseignement dans *L'Émile*. La phrase « Je veux lui apprendre à vivre » signifie « Je veux lui donner des éléments pour qu'il apprenne à vivre ». Ces éléments devraient permettre au sujet d'élaborer ce procès dialogique correspondant à l'écart entre ce qui est donné, reçu et ce qu'il en est fait, de construire une part d'autodidactisme présente dans tout hétérodidactisme, et de développer l'autonomie de son esprit.

L'enseignement de la condition humaine, pourtant fondamental, est totalement volatilisé dans notre système de formation.

De plus, l'épistémologie qui ne relève que d'un secteur clos et limité de la philosophie, devrait être banalisée. Le problème de la connaissance concerne déjà les petites classes. La connaissance est une traduction et une reconstruction par l'esprit, des données sensibles dans le cas de la perception. L'intervention des mots et des idées interpose un niveau supplémentaire de traduction. De là, la connaissance est inévitablement soumise à l'erreur et l'illusion or, jamais cette possibilité n'est enseignée.

Dès les petites classes jusqu'à l'université, il faudrait mettre en place une éducation sociale permanente contre l'erreur et l'illusion visant à découvrir toutes les sources possibles d'erreurs : les erreurs psychologiques, erreurs par rapport à soi-même, la « *self deception* », la mémoire sélective, l'égoïsme jusqu'aux sources d'erreurs culturelles, politiques, sociales, idéologiques...

Les idées ne sont pas seulement des outils que nous manipulons. Il se crée une noologie, une sphère du monde des idées où elles prennent forme et réalité. Auparavant, c'était la sphère du monde fabuleux des mythes et des dieux. Comme eux, les idéologies nous imposent des sacrifices, des actes héroïques, et de la soumission, mais aussi de la révolte, de l'espoir et de l'invention. Il est très important de savoir dialoguer avec nos idées afin de ne pas simplement être possédés par elles, même si l'on ne peut pas éviter un certain type de possession.

Parmi les problèmes cruciaux, le plus criant et le plus urgent aujourd'hui, est celui de la compréhension humaine. Nulle part, il n'est enseigné comment se comprendre les uns et les autres. À l'école primaire, cet enseignement pourrait prendre comme objet, par exemple, une dispute entre gamins dans la cour de récréation. Ce conflit est de même structure qu'une « scène » de ménage : « c'est lui qui a commencé »... « C'est lui qui a tort »... « C'est lui qui m'a injurié... ». Il s'agirait de montrer que le conflit se situe toujours dans des boucles et que vouloir s'isoler de l'autre dans la dispute est une erreur fondamentale. Pour comprendre, il faut essayer d'entrer dans la mentalité d'autrui au lieu de tenter de la réduire et de l'exorciser en disant « c'est le coupable... ». La compréhension d'autrui n'est pas seulement intellectuelle ; elle suppose une certaine intersubjectivité, des sentiments de sympathie et d'empathie à l'égard de l'autre permettant de comprendre profondément ses motivations.

L'enseignement, ou plutôt la formation, la sensibilisation, au vécu de **l'incertitude** est également important. L'incertitude n'est pas seulement le phénomène historique évident tenant au fait que nul ne sait comment sera le monde dans les mois qui viennent. Le problème de l'incertitude concerne chacun, qui ignore la vie qu'il va avoir, les maladies qui peuvent l'affecter, si le couple qu'il va former va être heureux ou non, les accidents possibles au cours de son travail... Cette sensibilisation-formation tenterait de préparer les esprits, les consciences, mais aussi les affectivités à affronter l'incertitude afin d'éviter qu'ils soient, dans ce domaine, hagards et muets.

Ces différents axes constituent des éléments de fond pour l'enseignement, compris aussi comme une formation des personnes. Dans l'espace de l'université, des chaires transversales devraient être créées sur la compréhension humaine, sur l'incertitude, sur la condition humaine, sur l'ère planétaire. Cela permettrait d'avancer vers une réforme sans tout bousculer. Vu les résistances des structures institutionnelles et mentales, toute réforme frontale est vouée à l'échec. Après avoir créé ces différentes chaires, on pourrait envisager qu'une « dîme » soit à payer : 10 % du temps serait à consacrer aux questions de la connaissance, de la rationalité, de la scientificité, de la complexité dont de nombreux scientifiques se désintéressent complètement. Ainsi, en formant, dès l'université, les esprits à ces problèmes, on mettrait en place un début de formation de formateurs. Bien entendu, les instituts de formation de type « IUFM » devraient se centrer sur ce que j'ai appelé *Les sept savoirs* qui pourraient d'ailleurs, aussi bien, être huit ou neuf.

Il est également important de s'intéresser à la dimension historique. Aujourd'hui, les sciences sont unifiées autour du **temps**. Ne serait-ce que 40 ans auparavant, le monde physique était encore immobile. Il a fallu l'irruption de la dispersion des galaxies, de l'hypothèse du *Big Bang* pour qu'on se rende compte que la création de l'univers a une histoire faite d'une certaine irréversibilité. Le devenir cosmique dans une planète particulière a donné lieu au devenir biologique dont l'évolution obéit à certaines règles et contraintes. Ce dernier a engendré le devenir historique. On peut préciser également qu'avant l'histoire, il existe un devenir anthropologique relatif à des dizaines de milliers d'années, dites préhistoriques, lors desquelles il s'est passé bien des choses, à commencer par cette *diaspora* de l'humanité, cette division, cette séparation en langues, religions, rites, coutumes... Mais, il y a 6000 ans environ, en quelques points du globe, dans des phénomènes d'ailleurs assez mal connus, de concentration de populations, l'histoire a jailli avec l'apparition de l'agriculture et l'élevage, de la sédentarité et de la ville, de l'état et de la guerre, et nous nous sommes précipités dans l'histoire avec des créations grandioses de civilisations et des destructions épouvantables. Aujourd'hui, il me semble que nous sommes presque à l'expiration de ces 6000 ans d'histoire. En effet, avec la prolifération actuelle des armes de destruction totale et la menace sur l'ensemble de l'humanité que cause la dégradation de la biosphère sous l'effet de notre propre civilisation, ne devons-nous pas reconsidérer ces 6000 ans d'histoire humaine ? Il est important de souligner que les états nationaux souverains sont incapables de traiter ces problèmes, du fait qu'ils tiennent à leur souveraineté absolue. L'impuissance actuelle de l'ONU et la tentative d'une puissance hégémonique de traiter ce problème l'attestent à l'envi. Vue toutes ces menaces mortelles, n'est-il pas temps de sortir de l'histoire, non pas par le bas, après le désastre atomique, mais par le haut, dans une autre évolution à partir d'une « société monde » ?

La perspective d'une ère planétaire pose de façon cruciale pour l'enseignement la nécessité de traiter des problèmes les plus actuels de l'humanité et des problèmes fondamentaux de la connaissance. Cette réforme n'enlèvera rien à l'héritage du passé.

Jacques Ardoino : Je partage tout à fait ton intérêt pour la réintégration du temps à l'échelle où tu le considères. Il faudrait d'ailleurs distinguer entre un temps d'horloge chronologique et chronométrique et des temporalités très différentes qualitativement et quantitativement. Cependant, par rapport au thème de la formation des enseignants qui eux-mêmes formeront des élèves, il nous faut souligner l'existence d'un temps spécifique de l'intersubjectif. Ce temps **vécu**, qui nous ramène à la durée bergsonienne liée à la conscience est important dans le domaine de la formation scolaire. En effet, sans articulation avec ce temps vécu, concret, sans réintégration de cette temporalité spécifique, on laisse libre cours aux effets de la fascination actuelle des enseignants pour l'universel. Pour être rapide, je crains que la mondialisation que tu proposes, pour « repartir par le haut », soit un renforcement de l'universel, là où il faut tout autant une intelligence de la particularité et la singularité dans l'intersubjectivité, dont la plupart des enseignants et nombre de formateurs ne se soucient guère.

Edgar Morin : En effet, cette universalité ne doit pas être abstraite. Ce n'est pas seulement l'universalité de l'unification technique. Elle comporte en elle les différences. On retrouve un problème paradigmatico-logique : penser l'un et le multiple en même temps. Or, les esprits sont ainsi formés dans notre système que ceux qui conçoivent l'« un » pensent que les différences sont secondaires et que ceux qui entrevoient les différences pensent que l'« un » n'existe pas. En anthropologie, on voit l'unité de l'homme ou les différences. Or, les deux sont non seulement liés, mais aussi combinables. On parle de la culture comme d'un phénomène anthropologique mais on ne la connaît jamais ; il n'existe que des cultures. On pense que la musique existe dans toutes les sociétés mais on ne connaît que des musiques. Unir l'universel et le singulier est tout à fait juste...

Une des façons de traiter de ce problème à plusieurs entrées est de partir du concept de sujet, qui est absolument absent du système de l'éducation. Le sujet est défini par le « je » ; il s'agit d'élire un site d'où l'on parle, le centre du monde. Pour simplifier, le sujet est l'égoïsme. En posant cette auto affirmation du « je », on introduit une unicité. Nul ne peut dire « je » à ta place, même ton frère jumeau homozygote. Même, quand deux êtres sont génétiquement et morphologiquement identiques, chacun reste singulier ; l'histoire de chacun va développer cette singularité.

Le « je » est un premier fondement de l'unicité. Au niveau de la relation de l'espèce et de l'individu, la première n'est pas le général et le second le particulier. L'espèce est une matrice de singularités diverses. À l'échelle du cosmos, notre univers est singulier. Du fait que notre univers ait la particularité d'avoir quelques règles très strictes qui fonctionnent au millimètre et qui permettent aussi bien les interactions nucléaires que gravitationnelles, de nombreux astrophysiciens optent pour l'hypothèse d'une pluralité d'univers dont un certain nombre auraient éclaté dès le début.

Dès que l'on situe le concept de singularité au niveau des notions les plus fondamentales, il ne peut jamais être oublié. Considérons un problème

contemporain de l'aire planétaire. Un des effets du processus de déferlement de la technique, de l'économie, de la science, autrement dit de l'occident dans le monde, consiste en des phénomènes d'homogénéisation réels. Une des façons de répondre à ce processus serait, bien entendu, d'incorporer la technique occidentale tout en sauvant l'identité personnelle qui trouve ses appuis dans l'ethnie et la religion. D'ailleurs le phénomène d'universalisation sans ancrage culturel provoque le besoin effréné de se retrouver dans ses propres racines identitaires. La notion de développement qui recouvre les apports de notre civilisation est un concept général qui ne tient pas compte des différences singulières entre les nations et les religions. De plus, il détruit les formes de communauté et de solidarité traditionnelles sans apporter de remplacement, sinon, quand la société est bien riche, une sécurité sociale mais anonyme. Cette destruction fait des dégâts. Le grand problème aujourd'hui est de savoir comment ne pas perdre le « sens du vernaculaire ». Ce terme est, depuis Illich, préférable au mot « traditionnel » qui peut toujours évoquer un modèle de domination par l'église et l'armée. Le vernaculaire se rapporte à une culture qui, en tant que telle, porte une marque de solidarité. Comment réussir à opérer la symbiose de ce processus universalisateur et celui du maintien des singularités ? Le premier pas consisterait à éliminer la notion de **développement** pour la remplacer par une politique de **civilisation**. À l'échelle planétaire, la civilisation se doit d'intégrer l'apport de l'occident que représente la démocratie des droits de l'homme et de la femme en laissant de côté les aspects hégémoniques, impérialistes et clos qui le caractérisent aussi. Il s'agit de chercher une symbiose civilisationnelle qui n'a pas encore été trouvée.

À propos de la notion de culture, il faut souligner que les cultures qui paraissent les plus singulières sont elles-mêmes le fruit d'un syncrétisme. Le flamenco par exemple est une musique typique des tziganes, des gitans d'Andalousie qui porte des influences indiennes d'Inde, arabes, juives et ibériques. De cet ensemble s'est créé une entité extrêmement originale et singulière... Le paradoxe d'une culture est d'être à la fois, ouverte et fermée. Il résulterait d'une totale ouverture une désintégration de l'identité. En revanche, une fermeture totale est porteuse d'une sclérose absolue. Le problème est d'intégrer dans l'identité des éléments extérieurs. En biologie, pour comprendre certains phénomènes d'évolution comme l'apparition des vertébrés, l'hypothèse est faite que des virus se sont introduits dans le code génétique de certains animaux, provoquant des modifications dans la fabrication des os et des vertèbres. Le virus n'est pas, alors, seulement un élément destructeur et pathogène. Dans certains cas, dès lors qu'il est intégré dans le patrimoine, il peut devenir source d'enrichissement et de modification. L'identité, bien comprise, ailleurs qu'en mathématiques, ne réside pas dans le fait d'être exactement **le même**. Nous conservons notre identité pourtant nous changeons énormément, de notre enfance à notre âge actuel. L'identité est fondée par ce principe : « je me reconnais comme étant moi à travers mes métamorphoses ».

Jacques Ardoino : Je suis une identité riche d'altérations, toujours en attente d'avatars. Nous ne sommes plus, alors, dans les limites de la combinatoire quasi-leibnizienne évoquée tout à l'heure.

Edgar Morin : En ce qui concerne l'altérité, je reviens à la définition précédente du sujet. Il a en lui-même deux principes : le principe d'exclusion, nul autre que moi ne peut dire « je », et celui de l'inclusion, je peux m'inclure dans une relation avec autrui, ou dans un « nous ».

À propos de la relation à l'autre, des études actuelles sur les nouveaux-nés montrent que le besoin du regard, du sourire de la personne auprès de l'enfant est vital. Ce besoin d'autrui correspond au besoin de la communauté. Ce constat débouche sur une leçon d'éthique : l'être humain a besoin de l'autre, de la solidarité, de la communauté, de l'amour. Il ne s'agit pas de morale. Cette aptitude à l'amour est en chacun ; elle peut être pervertie, viciée et dégradée en haine. Nous retrouvons alors le problème de la compréhension.

Tout cela amène des « transformations en chaînes » de la mentalité, de la psychologie, de la connaissance, de la conscience ; un travail historique extrêmement long reste à faire. La France avec ses institutions particulièrement rigides n'y jouera cependant probablement pas un rôle pionnier. *A contrario*, certains pays d'Amérique Latine pourraient prétendre à une telle place. Le monde de l'université y est plus souple. Celui des intellectuels n'est pas une caste fermée au monde populaire, à celui de la vie. Il est hautement problématisé par l'échec conjugué du marxisme, du libéralisme et de la théologie de la libération qui n'a pas suivi non plus. Il est en recherche. La réforme vient toujours de la périphérie. L'université moderne est née à Berlin, dans le tout petit pays qu'était la Prusse ; il n'est qu'à voir la force et le potentiel d'invention qu'elle a eu, en très peu d'années.

Jacques Ardoino : Penses-tu que l'université joue un rôle spécifique dans la formation des enseignants ? Certes, elle ne peut pas avoir le monopole de cette formation. Par ailleurs, il existe toujours des attentes de formation « maison » de la part d'un système. L'école cherche à fabriquer des enseignants conformes à ses exigences qui sont toutefois tempérées, remises en question, contrariées, par d'autres attentes également légitimes : celles des parents, des élèves, du marché du travail... À l'égard de ces attentes, l'université garde-t-elle un rôle, une posture, une attitude critique ?

Edgar Morin : Dès lors que l'université est organisée par chaires disciplinaires, l'attitude critique ne fonctionne que de façon interne : pour l'historien, la critique des textes, pour le sociologue, celle des méthodes sociologiques... Pour aborder cette question, il me semble intéressant de définir la rationalité occidentale.

La rationalité est d'abord une aptitude à argumenter c'est-à-dire, à raisonner de façon logico-empirique, laquelle se vérifie dans le débat comme en témoignent les dialogues de Socrate. C'est la rationalité philosophique qui refuse le jugement d'autorité. D'autre part, elle consiste aussi en une capacité à élaborer des théories qui peuvent englober des phénomènes apparemment disparates ; ce qui apparaît, déjà, avec Aristote et les théories scientifiques. La rationalité peut être argumentaire et constructive ; elle peut être

également critique et attaquer l'arbitraire, les dogmes sans support... Cet aspect de la rationalité s'est bien manifesté au XVIII^{ème} siècle. Cependant, les Lumières ont voulu dissoudre des phénomènes profonds pour lesquels l'ombre reste quelque peu irréductible. Par exemple, la religion était perçue comme une invention de prêtres pour manipuler les gens alors qu'un peu plus tard, Marx pouvait y voir quelque chose d'anthropologique correspondant à des aspirations humaines. La rationalité doit être capable de ne pas se livrer à un « éthylisme critique ». La seule façon d'éviter cet écueil est qu'elle soit une rationalité autocritique. Elle peut alors reconnaître les limites de la raison elle-même et se différencier du rationalisme, qui est une vision illimitée, où la raison classique rend compte de tout, au point où la vie peut être considérée comme rationnelle ; ce qui est l'idée la plus irrationnelle qui soit. Cette rationalité est close. Elle a eu tendance à se considérer comme hégémonique ; l'occident en a fait sa propriété exclusive. Elle n'a pas fait le saut, déjà présent dans la pensée d'Héraclite, d'intégrer la contradiction en elle. Elle s'est fondée sur le rejet du tiers. Lorsque nous arrivons à des nappes profondes de réalité, les contradictions surgissent. Or, il me semble que l'affrontement des contradictions, empiriquement justifiées, fait partie de la tâche de la rationalité. C'est le cas, par exemple, d'une particule qui se comporte parfois comme une onde, ou d'autres fois, comme un corpuscule. La rationalité autocritique est le trésor unique de la culture européenne présente dès Montaigne quand il dit : « Nous appelons barbares les gens d'autres civilisations » et dès Bartolomé De Las Casas, qui a eu le courage de critiquer l'attitude impitoyable des conquistadors espagnols au Mexique. Elle part de Montaigne, passe par Montesquieu avec *Les lettres persanes*, puis par Lévi-Strauss, par Adorno... ; des penseurs qui ne sont pas représentatifs du courant principal de leur époque. La rationalité autocritique est à défendre ; elle devrait entrer de plein droit dans la formation des enseignants.

(La transcription de cet entretien, à partir de son enregistrement oral, a été possible grâce à notre collègue Corinne Moy, à laquelle nous adressons tous nos remerciements).

Cf., entre autres, les écrits ou les propos suivants d'Edgar Morin, intéressant l'éducation :

"Entretien avec Edgar Morin" (J. Ardoino) in *Pratiques de formation-analyses*, numéro 4, "Éducation des adultes sciences de l'éducation sciences anthroposociales", 1982, Paris 8, repris in *Science et conscience de la complexité* (textes rassemblés et présentés par Claudine Attias et Jean-Louis Le Moigne), 1984, Librairie de l'Université (Aix-en Provence)

"Entretiens avec Edgar Morin" (Jacques Ardoino et Christiane Bonjan-Peyron) in *Pratiques de formation-analyses*, numéro 39, "Réforme de la pensée, pensée de la réforme", 2000, Paris 8

La tête bien faite, 1999, Seuil

Relier les connaissances (journées thématique), 1999, Seuil

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, 2000, Seuil

Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines (avec Raul Motta et Emilio-Roger Ciurana), 2003, Balland