CHAPITRE 2

# Réforme de l'éducation

Il est d'autant plus important de souligner la nécessité d'une réforme de la connaissance qu'aujourd'hui, en France, le problème de l'éducation et celui de la recherche sont réduits à des termes quantitatifs : « davantage de crédits », « davantage d'enseignants », « davantage d'informatique », etc. On masque par là la difficulté majeure que révèle l'échec de toutes les réformes successives de l'enseignement : *on ne peut pas réformer l'institution sans avoir au préalable réformé les esprits, mais on ne peut pas réformer les esprits si l'on n'a pas au préalable réformé les institutions.*

Il n'y a pas de réponse proprement logique à cette contradiction, mais la vie est capable d'apporter des solutions à des problèmes logiquement insolubles. L'idée même de réforme rassemblera des esprits dispersés, réanimera des esprits résignés, suscitera des propositions. Enfin, de même qu'il existe des bonnes

volontés latentes pour la solidarité, il y a une vocation missionnaire latente parmi le corps enseignant ; beaucoup aspirent à trouver l'équivalent actuel de la vocation missionnaire laïque des débuts de la III^e^ République. Certes, nous ne devons plus opposer des Lumières apparemment rationnelles à un obscurantisme jugé fondamentalement religieux. Nous devons nous opposer à l'intelligence aveugle qui a presque partout pris les commandes, et nous devons réapprendre à penser, cette tâche de salut public qui commence par soi-même !

Certes, il faudra bien du temps, des débats, des combats, des efforts pour que prenne figure la révolution de la pensée qui s'amorce çà et là dans le désordre. On pourrait donc croire qu'il n'y a aucune relation entre ce problème et la politique que devrait mener un gouvernement. Or le défi de la complexité du monde contemporain est un problème clé de la pensée et de l'action politiques.

La réforme de l'éducation doit partir de la parole de l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau où l'éducateur dit de son élève : « Je veux lui apprendre à vivre. » La formule est excessive, car on peut seulement *aider* à apprendre à vivre. Vivre s'apprend par ses propres expériences, avec l'aide d'autrui, notamment parents et éducateurs, mais aussi les livres, la poésie. Vivre, c'est vivre en tant qu'individu





affrontant les problèmes de sa vie personnelle, c'est vivre en tant que citoyen de sa nation, c'est vivre aussi dans son appartenance à l'humain. Bien sûr, l'étude de la littérature, de l'histoire, des mathématiques, des sciences contribue à l'insertion dans la vie sociale, et les enseignements spécialisés sont nécessaires à la vie professionnelle. Mais, avec la marginalisation de la philosophie et de la littérature, il manque de plus en plus dans l'éducation la possibilité d'affronter les problèmes fondamentaux et globaux de l'individu, du citoyen, de l'être humain. Ces problèmes nécessitent, pour être considérés, la possibilité de réunir nombre de connaissances séparées en disciplines. Ils appellent une façon plus complexe de connaître, une façon plus complexe de penser. Et c'est cela que voudrait apporter la réforme. Tant que nous ne relions pas les connaissances selon les principes de la connaissance complexe, nous restons incapables de connaître le tissu commun des choses : nous ne voyons que les fils séparés d'une tapisserie. Identifier les fils individuellement ne permet jamais de connaître le dessin d'ensemble de la tapisserie.

Du coup, l'enseignement qui part de disciplines séparées au lieu de s'en nourrir pour traiter les grands problèmes casse par là même les curiosités naturelles qui sont celles

de toute conscience juvénile qui s'ouvre : Qu'est-ce que la connaissance pertinente ? Qu'est-ce que l'homme ? la vie ? la société ? le monde ?

Un nouveau système d'éducation, fondé sur la reliance, radicalement différent donc de l'actuel, devrait s'y substituer. Ce système permettrait de favoriser les capacités de l'esprit à penser les problèmes individuels et collectifs dans leur complexité. Il sensibiliserait à l'ambiguïté, aux ambivalences, et enseignerait à associer des termes antagonistes pour saisir une complexité.

Il enseignerait aussi à situer toute information, toute donnée dans son contexte, voire dans le système dont elle fait partie.

Il enseignerait les diverses formes de rationalité (théorique, critique, autocritique), les perversions de la rationalité (rationalisation, raison instrumentale), la nécessité d'une rationalité ouverte (sur les données qui la contredisent et sur la critique extérieure). La rationalité scientifique produit des théories biodégradables, à la différence de la rationalité close (doctrine) qui réfute *a priori* tout ce qui l'infirmerait. Ainsi, il faut enseigner la différence entre théorie et doctrine. Une théorie, scientifique ou non, est vivante dans la mesure où elle est capable de répondre à ses critiques par une argumentation pertinente ou cohérente, dans la mesure où elle peut





rendre compte des faits qu'on lui objecte et éventuellement les intégrer en se modifiant. Lorsqu'il est démontré qu'elle cesse d'être pertinente, elle accepte sa propre mort. Le propre d'une théorie scientifique ou seulement vivante est la biodégradabilité. Alors qu'une doctrine refuse la mort en se fermant aux arguments contraires, en se référant toujours à la pensée infaillible de son fondateur (« comme a dit Freud », « comme a écrit Marx », etc.).

Le nouveau système d'éducation enseignerait une conception complexifiée des termes apparemment évidents non seulement de rationalité, mais aussi de scientificité, de complexité, de modernité, de développement.

Il enseignerait l'écologie de l'action qui nous indique que, dès qu'elle est entreprise, l'action subit les inter-rétro-actions du milieu où elle intervient, échappe à la volonté de son initiateur et peut aller dans le sens contraire de l'intention de départ. Elle enseignerait donc que toute décision, au sein d'un monde incertain, comporte un pari et nécessite une stratégie, c'est-à-dire la capacité de modifier l'action en fonction des aléas rencontrés ou des informations reçues en cours de route.

Enfin la réforme introduirait aux problèmes vitaux, fondamentaux et globaux occultés par le morcellement disciplinaire. La réforme introduirait à tous les niveaux de

l'enseignement, depuis le primaire jusqu'à l'université, les matières suivantes :

a) la connaissance de la connaissance ; la connaissance de l'humain, la connaissance de l'ère planétaire, la compréhension humaine ; l'affrontement des incertitudes ; l'éthique trinitaire (individu-société-espèce). J'ai développé ces thèmes dans *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Je me borne ici à indiquer la nécessité d'enseigner la connaissance de la connaissance, puis je résumerai les autres thèmes.

L'enseignement actuel fournit des connaissances sans enseigner ce qu'est la connaissance. Il ne se préoccupe pas de connaître ce qu'est connaître, c'est-à-dire les dispositifs cognitifs, leurs difficultés, leurs infirmités, leurs propensions à l'erreur, à l'illusion. Car toute connaissance comporte un risque d'erreurs et d'illusions. Nous savons aujourd'hui que bien des croyances du passé sont effectivement des erreurs et des illusions. Nous savons que les certitudes des communistes sur l'Union soviétique ou sur la Chine de Mao étaient de grossières illusions. Nous commençons à savoir que les vérités du néolibéralisme économique sont illusoires. Qui nous dit que les connaissances que nous tenons actuellement pour vraies ne sont pas erronées ? Comme l'indiquait Descartes, le propre de l'erreur est qu'elle ne se connaît pas comme telle.





Héraclite le savait bien qui, il y a vingt-six siècles, disait : « Ce sont de mauvais témoins pour les hommes que les yeux et les oreilles quand ils ont des âmes barbares. » Contrairement à l'apparence, nous savons, grâce aux travaux des neurosciences, que la perception visuelle n'est pas l'équivalent d'une photographie du monde extérieur. Elle est d'abord la traduction en un code binaire de stimuli photoniques qui arrivent à la rétine ; le nerf optique transmet cette traduction au cerveau, et celui-ci opère la reconstruction perceptive qui nous donne le sentiment de réalité. Ajoutons que la limitation de nos sens ne nous permet pas de capter ultra- ou infrasons, ultraviolet ou infrarouge. Il y a peut-être même des types de réalité qui nous sont invisibles. Tout cela nous fait comprendre que si la connaissance apparemment la plus évidente, la perception, risque l'erreur propre à la traduction et à l'insuffisance propre à la reconstruction, alors le risque de l'erreur et de l'illusion est intrinsèque à la connaissance. La vision n'obéit pas totalement à l'image rétinienne qui diminue la taille des personnes éloignées par rapport à celles qui sont proches. Le mécanisme que nous appelons « constance » rétablit les vraies dimensions dans notre esprit. Par ailleurs, quand nous lisons un journal ou un livre, notre regard bondit de façon discontinue de paquet de syl-

labes en paquet de syllabes, et notre esprit rétablit la continuité, ce qui explique qu'il perçoit rarement les coquilles, et ce qui indique qu'il y a une part hallucinatoire dans la lecture d'un texte. Du reste, quand nous sommes troublés, nous troublons notre capacité à voir objectivement. Les différents témoins d'un accident en ont des visions différentes, dues non seulement à leur situation au moment de l'accident, mais aussi et surtout à leur émotion. Enfin il n'y a aucune différence intrinsèque entre une hallucination et une perception.

Les mots, les énoncés eux-mêmes sont des traductions/reconstructions de traductions/reconstructions qui nous viennent de nos sens. Les idées qui nous permettent de communiquer entre nous et avec la réalité peuvent nous abuser, trahir la réalité qu'elles traduisent. De plus, toutes les empreintes culturelles subies dès la naissance, puis à l'école et dans la vie sociale, déterminent chez les individus (sauf les rétifs et les déviants) leurs principes de connaissance et leurs visions du monde. Ainsi, selon les cultures, des idées sont jugées ici évidentes, là fallacieuses. Enfin, autre source d'illusion : l'humanité n'a cessé d'être possédée par des mythes, des dieux, des idées qui, bien que produits et nourris par l'esprit humain, s'imposent à celui-ci comme des réalités transcendantes.





De même que, partout où il règne, on peut mourir pour un dieu, on peut, partout où elle règne, tuer ou mourir pour une idée. Lénine disait : « Les faits sont têtus. » Les idées le sont plus encore et savent occulter les faits. Il est donc fondamental d'enseigner que la connaissance comporte des risques considérables d'erreurs et d'illusions, de montrer quelles en sont les causes et quelles peuvent en être les conséquences. Et n'oublions pas non plus les limites de la connaissance : il est en effet essentiel de montrer que l'esprit humain a des limites, que la raison a des limites, que le langage a des limites. Il faut montrer que les plus grandes avancées de la connaissance scientifique, sur l'origine et l'avenir de l'univers, sur la nature de la réalité, débouchent sur de l'inconcevable. La découverte des limites de la connaissance a été un très grand progrès de la connaissance au XX^e^ siècle.

Dès lors, on enseignerait ce qu'est une connaissance pertinente. Une connaissance n'est pas d'autant plus pertinente qu'elle contient un plus grand nombre d'informations ou qu'elle est organisée de la façon la plus rigoureuse possible sous une forme mathématique ; elle est pertinente si elle sait se situer dans son contexte et, au-delà, dans l'ensemble auquel elle est rattachée. La science économique, dans sa mathématisa-

tion, est la plus rigoureuse et la plus exacte des sciences humaines. Pourtant, elle a un très faible pouvoir de prédiction et les économistes corrigent sans relâche leurs pronostics. C'est que la science économique ignore le contexte de l'univers physique soumis au deuxième principe de la thermodynamique (à l'exception de Georgescu-Roegen). Elle s'isole du contexte politique et social, elle s'isole d'un contexte humain fait de passions, de craintes et de désirs. Le calcul ne peut connaître le cœur de la vie, la chair de la vie. Voilà pourquoi l'enseignement des connaissances pertinentes doit être tout d'abord une initiation à la contextualisation. Il doit consister également à relier la connaissance abstraite à son référent concret. La connaissance abstraite est nécessaire, mais elle est mutilée si elle n'est pas accompagnée de connaissances concrètes.

De plus, la connaissance pertinente doit révéler les diverses faces d'une même réalité au lieu de se fixer sur une seule. Cela vaut pour nos relations les plus personnelles. Au début d'une rencontre amoureuse, nous voyons en l'autre sa face lumineuse. Mais, comme la Lune, l'autre a sa face obscure, que nous découvrons parfois trop tard, avec épouvante. Or, nous devons savoir que chacun d'entre nous a deux ou parfois plusieurs personnalités qui se succèdent dans l'amour comme





dans la colère, et certaines apparaissent selon des cycles intérieurs qui surprennent. Tout cela ramène à l'idée clé : il faut insérer les connaissances partielles et locales dans le complexe et le global, sans oublier les actions du global sur le partiel et le local.

L'enseignement doit aider l'esprit à utiliser ses aptitudes naturelles à situer les objets dans leurs contextes, leurs complexes, leurs ensembles. Il doit s'opposer à la tendance à se satisfaire d'un angle de vue partiel, d'une vérité partiale. Il doit promouvoir une connaissance à la fois analytique et synthétique qui relie les parties au tout et le tout aux parties. Il doit enseigner les méthodes permettant de saisir les relations mutuelles, les influences réciproques, les inter-rétro-actions. Bien entendu, nous n'accéderons jamais à une connaissance totale : le Tout de l'Univers nous restera à jamais inaccessible. Mais nous devons aspirer à tout le moins à une connaissance multidimensionnelle.

Enfin la connaissance de la connaissance nous demande de pratiquer en permanence la réflexivité, c'est-à-dire l'autoexamen comportant éventuellement autocritique, de façon à penser sa pensée, ce qui implique également de se penser dans les conditions historiques, culturelles et sociales de sa propre existence.

Je résume ci-après les cinq autres points que j'ai déjà exposés dans *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (voir Œuvres d'Edgar Morin, p. 309-312) :

b) *la réalité humaine comme trinité individu/société/espèce* ; l'être humain comme *Homo sapiens/demens, faber/mythologicus, économicus/ludens* ; l'individu comme sujet soumis à un quasi-double logiciel, l'un égocentrique renfermé sur le « moi d'abord », l'autre altruiste s'intégrant dans un « nous » (voir *La Méthode*, t. 5, *L'Identité humaine*) ;

c) *l'ère planétaire* : de la conquête du monde à la globalisation (comportant un diagnostic et un pronostic, comme nous l'avons fait en première section de ce livre) ;

d) *la compréhension d'autrui* : compréhension entre personnes, entre peuples, entre ethnies ;

e) *l'affrontement des incertitudes*, qui sont individuelles, sociales, historiques ;

f) *la trinité éthique* qui comporte une éthique de la personne, pour son propre honneur et pour l'aide à ses proches, une éthique civique, une éthique du genre humain.

La réforme viserait à inculquer un sens profond de l'esthétique conçu non comme luxe, mais comme un domaine essentiel à la réalisation poétique de la vie de chacun. Le roman doit être considéré non seulement comme éva-





sion dans l'imaginaire, mais comme moyen de connaissance de la subjectivité humaine ; comme le disait le grand écrivain argentin Ernesto Sabato, « le roman est aujourd'hui le seul observatoire d'où l'on puisse considérer l'expérience humaine dans sa totalité. »

La réforme introduirait un enseignement de civilisation portant sur la civilisation occidentale partout où elle s'est répandue : les médias, la publicité, la consommation, la famille, les relations entre générations, la culture adolescente, les addictions et intoxications de civilisation (le consumérisme, l'intoxication automobile, etc.). Et, dans toutes les régions du monde où subsiste une civilisation traditionnelle, elle comporterait un enseignement portant sur les valeurs, les richesses, les savoirs, les savoir-faire de ces civilisations, ainsi que sur leurs manques et leurs carences (voir plus loin le chapitre « Les voies de réforme de la médecine ») ; il prônerait les symbioses de civilisation liant le meilleur de chacune.

De nouvelles générations d'éducateurs pourraient être formées, qui retrouveraient dans leur profession le sens d'une mission civique et éthique pour que chaque élève et étudiant puisse affronter les problèmes de sa vie personnelle, sa vie de citoyen, le devenir de sa société, de sa civilisation, de l'humanité.

De leur côté, les jeunes générations d'élèves et d'étudiants pourraient trouver intérêt et

passion à un enseignement qui répondrait à leurs interrogations, à leurs curiosités, à leurs besoins. La connaissance serait réenchantée.

L'enseignement étant relationnel par nature, la qualité des relations entre enseignants et élèves, autrement dit l'ambiance de la classe, a un impact considérable sur les difficultés et les réalisations des uns et des autres. Il est établi que là où le climat est bon, l'apprentissage est, lui aussi, bon. Rappelons ici l'importance cruciale de l'enseignement secondaire qui concerne les âges adolescents, ceux, décisifs, où se forme la personnalité.

Rappelons aussi la vérité pédagogique première formulée par Platon : « Pour enseigner, il faut de l'éros. » Il y faut l'amour de la connaissance, mais aussi l'amour pour une jeunesse qu'il convient d'aider à entrer dans la vie. L'éducation devrait s'inspirer des expériences Montessori, Freinet, des idées pédagogiques d'un Paulo Freire ou de la Green School, école internationale inaugurée en 2008 à Bali (qui intègre des enseignements de consommation, d'énergie, d'écologie, de jardinage), du Programme « Racines de l'empathie », changer le monde enfant par enfant, créé en 1996, établi dans des écoles au Canada, États-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande.

Une telle réforme d'éducation, aux aspects multiples, est inséparable de la réforme de pensée.





Paradoxalement, l'une suppose l'autre. Seuls des esprits réformés pourraient réformer le système éducatif, mais seul un système éducatif réformé pourrait former des esprits réformés. La réforme de pensée dépend de la réforme de l'éducation, mais celle-ci dépend aussi d'une réforme de pensée préliminaire : ce sont deux réformes maîtresses en boucle récursive, l'une productrice/produit de la réforme de l'autre. Marx se demandait déjà « qui éduquera les éducateurs ». En fait, ce sera par une multiplication d'expériences pilotes que pourra naître la réforme de l'éducation, réforme particulièrement difficile à introduire, car aucune loi ne saurait suffire à l'implanter. C'est pourtant elle qui conduira à créer la forme d'esprit capable d'affronter les problèmes fondamentaux et globaux, et de les relier au concret.

## *La crise scolaire en France*

La France pâtit plus gravement que les autres pays de l'Occident d'une crise de désintégration scolaire. Les éducateurs, notamment les instituteurs, avaient, sous la III^e^ République, un sens élevé de leur mission. Ils étaient, face au curé, les porteurs des idées de progrès, de raison, de démocratie, et ils faisaient rayonner dans les campagnes les idéaux de la République. Depuis lors, le progrès a été problématisé, la raison a pu se

pervertir en rationalisation ou en raison instrumentale, la démocratie a pu révéler certaines de ses faiblesses. Le prestige des enseignants s'est terni dans la société, et, chez beaucoup, la mission s'est dissoute dans la profession. La clôture des enseignants du secondaire sur leur souveraineté disciplinaire leur a fait ignorer les nécessités d'un savoir inter- ou transdisciplinaire.

Sous la III^e^ République, l'éducation primaire et surtout secondaire était un puissant moteur d'intégration pour les enfants d'immigrés. Ils devenaient français en s'incorporant l'histoire de France et la culture française dont la vertu est d'avoir toujours recelé une composante universaliste. Or l'enseignement actuel remplit d'autant moins bien cette mission qu'une partie de l'adolescence immigrée, marginalisée, se sentant rejetée, rejette ce qui la rejette, et, par là même, rejette ce qui pourrait l'intégrer à l'identité française.

Ajoutons qu'il y a toujours eu, dans l'école, coexistence de deux univers qui s'ignorent profondément l'un l'autre, celui des enseignants et celui des élèves. Les cas de compréhension mutuelle sont rares et singuliers. L'incompréhension s'accroît d'autant plus qu'une partie des adolescents arrivent au lycée sans un « Surmoi » qui leur ferait respecter une autorité adulte. Les enseignants souffrent d'irrespect, d'arrogance, de mépris, mais les adolescents





voient dans les ordres, les marques d'irritation, d'exaspération et les punitions subies irrespect, mépris, humiliation. Les deux univers non seulement ne se comprennent guère, mais parfois se rejettent. Sauf cas exceptionnels, le cercle vicieux de l'incompréhension mutuelle est devenu, dans les quartiers défavorisés, difficile à briser. La situation pourrait être réformée non seulement par ce que nous avons déjà indiqué – la réforme des contenus de l'enseignement, la résurrection de la mission enseignante, l'introduction de la réflexivité dans la formation de l'enseignant comme dans celle de l'élève –, mais aussi par une réforme sociale qui réintroduirait la solidarité avec les populations défavorisées, réduirait les inégalités, mettrait en chantier une nouvelle politique de la ville (selon les indications avancées ici dans les autres chapitres). Dans des conditions devenues favorables on pourrait expérimenter des « écoles démocratiques », des établissements où les élèves sont libres d'aller en cours et apprennent dès l'âge de six ans la compréhension mutuelle et l'art de traiter les conflits.

## *L'éducation permanente*

L'évolution rapide des connaissances rend nécessaires des recyclages post-scolaires ou post-universitaires non seulement pour les savoirs spécialisés, mais aussi pour les grands

problèmes comme ceux de la mondialisation, de l'écologie, de l'économie, etc.

Des stages périodiques pourraient être institués au sein des lycées ou des universités. Par ailleurs, des initiatives pour tous âges, comme l'Université de tous les savoirs à Paris, les universités populaires telle celle de Caen, initiée par Michel Onfray, pourraient être généralisées dans toutes les régions. Enfin, l'initiative de Sciences et Citoyens, espace de réflexion ouvert aux jeunes de toutes conditions et de tous niveaux d'études, inauguré en 1990 par le CNRS, a pu montrer sa fécondité : des ateliers y traitent chacun un grand problème nécessitant la coopération de compétences issues des différentes disciplines concernées. Une telle initiative a déjà essaimé dans des pays voisins. C'est encore la seule qui fournisse aux adolescents l'accès à l'information et à la réflexion sur les grands problèmes, théoriques ou contemporains, autrement morcelés et séparés dans et par les disciplines[1].

1. Notons encore des initiatives citoyennes comme le Picri (Partenariat institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation) en Île-de-France. Enfin le Net offre désormais des myriades de connaissances à la disposition des curiosités juvéniles ou adultes. Ne pourrait-on former aussi les éducateurs pour qu'ils contribuent par leur aide à l'utilisation pertinente et critique de ce qu'offre le Net ?