

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur

Edgar MORIN

Le Seuil Essais 2000

Note de lecture par Michel BARAËR

Edgar Morin, sociologue et philosophe, est particulièrement connu pour sa théorie de la pensée complexe, qu'il a décrite dans *La Méthode*. Cette œuvre se décline en six volumes, tous parus au Seuil entre 1977 et 2004 : *La nature de la nature* ; *La vie de la vie* ; *La connaissance de la connaissance* ; *La méthode : les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation* ; *L'humanité de l'humanité, L'identité humaine* ; *L'éthique*.

C'est dans ce cadre théorique qu'il a présenté *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, cet ouvrage étant la dernière partie d'une trilogie pédagogique, commencée par *La tête bien faite* *Repenser la réforme Réformer la pensée* et *Relier les connaissances Le défi du XXIe siècle* (publiés au Seuil en 1999).

Les sept savoirs, rédigé à la demande de l'UNESCO, a l'ambition de donner « aux enseignants, aux jeunes, aux lecteurs, aux professionnels, des moyens pour percevoir les pièges de l'erreur, de l'illusion de la connaissance partielle, pour comprendre autrui, qui est à la fois semblable et différent de soi pour connaître et reconnaître l'universalité et la diversité humaines » (préface, p. 7). Le livre se propose de traiter des thèmes fondamentaux pour nous préparer « à affronter la complexité du monde, de la vie, des êtres humains, de nos sociétés et de la mondialisation » (p. 7).

1. Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion¹

« L'éducation doit montrer qu'il n'est pas de connaissance qui ne soit, à quelque degré que ce soit, menacée par l'erreur et par l'illusion » (p. 20). E. Morin en dresse une liste : les erreurs mentales, intellectuelles, de la raison, les aveuglements paradigmatiques... et conclut cette partie sur les limites de notre possibilité de connaître et « le devoir capital de l'éducation d'armer chacun dans le combat vital pour la lucidité » (p. 37).

2. Les principes d'une connaissance pertinente

Dénonçant le morcellement, la fragmentation des champs de savoirs, E. Morin affirme que : « l'éducation doit promouvoir une intelligence générale apte à se référer au complexe, au contexte de façon multidimensionnelle et au global » (p. 43). Il précise : « il s'agit de remplacer une pensée qui sépare et qui réduit par une pensée qui distingue et qui relie. 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 » (p. 53). C'est ainsi qu'il sera possible d'affronter les défis de la complexité posés par les développements de notre ère planétaire.

3. Enseigner la condition humaine

L'humain est cosmique, physique, terrestre. Il est biologique et culturel. Il est divers, pluriel. L'éducation « devrait déboucher sur la prise de connaissances, donc de conscience, de la condition commune à tous les humains et de la très riche et nécessaire diversité des individus, des peuples, des cultures, et enfin sur notre enracinement comme citoyens de la terre... » (p. 73).

4. Enseigner l'identité terrienne

L'humanité est désormais dans une ère planétaire. Chacun doit prendre conscience qu'il est sur la première et l'ultime patrie : la terre. L'éducation doit développer en nous les consciences anthropologique, écologique, civique terrienne, dialogique et « la solidarité de chacun à chacun, de tous à tous » (p. 94).

5. Affronter les incertitudes

L'histoire, la connaissance, l'action sont incertaines. Il faut apprendre à intégrer l'imprédictibilité, à élaborer des stratégies tenant compte des incertitudes, permettant de faire face aux aléas, à l'inattendu. « Sachons donc espérer en l'inespéré et œuvrer pour l'improbable » (p. 111).

¹ Les intertitres reprennent les titres des chapitres du livre d'E. Morin.

6. Enseigner la compréhension

Alors que la communication triomphe, l'incompréhension est générale. Elle est due au « bruit », à la polysémie, à l'ignorance, à l'égocentrisme, à l'esprit réducteur... L'information apporte l'intelligibilité mais cela ne suffit pas aux deux niveaux de compréhension : la compréhension intellectuelle ou objective et la compréhension humaine intersubjective. Pour qu'ils se développent, il faut une éthique permettant de comprendre de façon désintéressée et aussi la conscience de la complexité humaine. *« La compréhension est à la fois moyen et fin de la communication humaine. Il ne peut y avoir de progrès dans les relations entre individus, nations, cultures, sans compréhensions mutuelles »* (p. 128).

7. L'éthique du genre humain

« Une éthique proprement humaine, c'est-à-dire une anthropo-éthique doit être considérée comme une éthique de la boucle à trois termes : individu, espèce, société » (p. 130). La boucle individu-société appelle l'enseignement de la démocratie. La boucle individu-espèce conduit à enseigner la citoyenneté terrestre. L'éducation *« doit œuvrer pour que l'espèce humaine se développe en Humanité, c'est-à-dire conscience commune et solidarité planétaire du genre humain. [...] l'impératif est devenu : sauver l'Humanité en la réalisant »* (p. 140).

Force est de constater que les propositions d'E. Morin ont eu, jusqu'à présent tout au moins, très peu d'effet sur les programmes scolaires en France (il semble que le paradigme de l'éducation complexe a eu plus d'écho dans d'autres pays). Il y a à cela sans doute plusieurs raisons. Sa remise en cause radicale de la traditionnelle séparation des connaissances implique un bouleversement fondamental dans l'organisation des curricula et E. Morin est peu explicite sur l'articulation des savoirs qu'il propose avec les domaines de connaissances traditionnels. Sa réflexion reste aussi à un niveau de généralité très élevé. Pour se concrétiser dans des enseignements adaptés aux différents degrés du système scolaire, elle nécessiterait un travail considérable de traduction et d'adaptation didactique.



Et puis, beaucoup de « conservateurs » souhaitent que l'éducation ne serve essentiellement qu'à transmettre les savoirs académiques et ce qui, à leurs yeux, constitue le patrimoine de l'humanité. Il demeure que *Les sept savoirs* repose la question fondamentale des finalités de l'éducation. Et comment ne pas voir qu'elles doivent tenir compte des considérables défis climatiques, écologiques, sociaux, politiques lancés à l'humanité. L'éducation doit promouvoir des savoirs scientifiques, sociaux, éthiques, politiques à la hauteur des enjeux et il lui faut mettre en œuvre des pratiques pédagogiques capables de les construire et de les rendre opératoires.

L'Éducation Nouvelle contribue largement à ce programme. ◆

Engagée en littérature...

Josette MARTY-MINIÈRE

En hommage à Josette Marty qui vient de nous quitter, nous republions ici un de ses articles écrits pour *Dialogue* n° 95 de l'hiver 2000.

La littérature est un territoire, son sol se compose de la litière des textes écrits où se croisent parcours d'auteur et parcours de lecteurs.

J'ai été ce lecteur en quête de lettres et de chemin, en quête de balises et de figures et celles-ci vivent à mes côtés. Je suis fidèle, engagée dans des chemins que j'ai ouverts furtivement dans les épines des ronces avec mes galoches aux pieds. C'était la guerre. Enfant, j'ai vécu protégée, loin de mes parents, sans papiers, sans carte de vaccination, sans inscriptions que celles passagères qui s'inscrivaient aux détours des ronces. Ces inscriptions sont devenues lettres, à construire le texte de mon enfance qui raisonnait des coups de gueule des grands, ceux qui étaient dans le souci. La guerre.



"... où des arbres gigantesques ruissellent d'eau..." Ces arbres, je les ai connus et quand vinrent sous ma plume d'écolière ces mots, ils ont été brandis, cités, relus pour être incorporés à un texte libre. Ces lettres, les inscriptions de mon enfance, devenaient mots et textes, j'avais donc seule vécu une aventure qui pouvait faire texte. La solitude de l'enfance s'arrimait à la littérature. Ce pays existait. Je n'y étais pas seule, et revenue la solitude de l'adolescence, dans ce grand dortoir où les insomnies étaient longues, ... Alors, fidèle à mes chemins, la terre-littérature était encore, j'étais engagée dans ses litières.

Puis j'ai rencontré les enfants. On disait d'eux qu'ils étaient privés de pays, de terre, privés de leur langue maternelle, de leurs inscriptions premières. Ce récit, je le connaissais, c'était celui de mon enfance. Quelle était la différence entre eux venus de l'autre côté de la Méditerranée et moi ? Leur solitude d'enfants n'était-elle pas mienne ? J'étais dans une certitude, celle de la fidélité qui porte l'engagement. Ces enfants aux yeux noirs, je me voyais enfant dans le miroir de leurs yeux et pourquoi aurais-je gardé pour moi les petits bouts de texte où vivent des lettres et des images ?

Que je me sois engagée dans les chemins des livres et des ateliers d'écriture, il n'y a pas de mystère, seulement une fidélité à son enfance, à ses révélations nourricières. Malgré nous, la vie nous engage, et si nous le nions, quelle part de vie s'élimine, quel corps, quel pulsionnel ?

Nous sommes engagés car nous sommes de chair, et tant pis pour ceux qui se protègent de l'armure des idéologues... ◆

Les pédagogies critiques

Laurence de COCK et Irène PEREIRA (sous la direction de)

Agone, contre-feux 2020

Note de lecture par Jean-Louis CORDONNIER

Dans ce court ouvrage de 120 pages, le collectif d'auteurs présente plusieurs aspects des pédagogies critiques. Elles appellent "pédagogies critiques" un ensemble de courants inspirés par le pédagogue brésilien Paulo Freire mettant l'accent sur la prise de conscience des oppressions. Dans l'introduction, Irène Pereira souligne la filiation de cette pédagogie avec des pédagogues anarchistes au début du XXe siècle, Paul Robin, Sébastien Faure, Madeleine Vernet puis à leur suite, Célestin Freinet et le GFEN.

La finalité des pédagogies critiques est clairement en rupture avec la prétendue impartialité de l'enseignement : « *La pédagogie critique permet d'aider les apprenants et les apprenantes à mieux s'approprier des courants théoriques critiques qui peuvent constituer des armes intellectuelles pour analyser le monde : théorie des privilèges, intersectionnalité, féminisme décolonial, queer matérialiste, etc.* » (p.15)

Le mérite de cet ouvrage est de relier la question des armes intellectuelles et la mise en question la neutralité du savoir. Par exemple, « *la pensée décoloniale propose en particulier une décolonisation épistémologique des savoirs. Cela signifie qu'elle se donne comme objectif de mettre en cause les savoirs élaborés depuis la position dominante des intellectuels des pays colonisateurs en fonction de leurs propres présupposés et questionnements. [...] il s'agit de rendre justice aux minorités opprimées en reconnaissant leur place dans l'histoire et dans la constitution des savoirs.* » (p.47)

Ainsi Laurence de Cock titre un chapitre « *Faut-il décoloniser l'enseignement de l'histoire ?* » où elle affirme qu'il « *s'agit d'en finir avec les représentations hégémoniques européocentrées et de faire accéder les connaissances non occidentales au rang d'une universalité qui ne soit plus le monopole de l'homme blanc occidental.* » (p.70). Mais il me semble qu'il

s'agit dans cet ouvrage plus d'une politisation – indispensable – du contenu des programmes que d'un changement de méthodes pédagogiques. Il aurait été intéressant de relier cette exigence sur la matière enseignée avec la mise en controverse telle qu'on la trouve dans les ouvrages d'Alain Dalongeville et Michel Huber¹.

Dans la même ligne Laurence de Cock pose la question et y répond : « *Car que seraient des savoirs émancipateurs ? Ceux qui participent à libérer les individus de leurs aliénations et à poser les jalons de leur autonomisation.* » (p.123)

Cette focalisation sur les savoirs me gêne d'autant plus que le rapport entre élèves et professeur me semble inchangé : « *Le propre de la pédagogie critique ou radicale est d'inviter les enseignant-e-s à mener une critique sociale plutôt qu'à rendre plus acceptables les inégalités sociales.* » (p.10). Il me semble qu'il manque ici des élèves actrices menant elleux-mêmes une critique, tel-les que les décrit Pascal Diard dans « *Comment impliquer les élèves dans la construction de savoirs en histoire ?* »

Ce livre me semble inachevé : il juxtapose la critique justifiée des savoirs enseignés et surtout de l'idéologie – leur prétendue universalité – avec des intentions louables, reprenant celles de pédagogues morts depuis longtemps. Ainsi : « *L'écopédagogie se donne pour objectif de développer chez les élèves une conscience mondiale leur permettant de saisir les problèmes écologiques à un niveau systémique, dépassant leur simple impact local.* » (p. 49) Un article proposait déjà une telle démarche en 2000³.

Les principes pédagogiques sont surtout présents dans le deuxième chapitre, où Gauthier Tolini cite largement Paulo Freire (PF) et Célestin Freinet (CF) : « *L'école ne vous habitue pas à*

¹ Alain Dalongeville et Michel Huber ; (Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives ; Chronique Sociale, 2001 et Situations - Problèmes pour enseigner l'histoire cycle 3 ; Hachette Éducation, 2007.

² Dialogue 175, supplément en ligne.

³ Ma terre, au chaud sous sa couette – Jean-Louis Cordonnier ; Dialogue 98.

réfléchir, à penser par vous-même, à voir avec vos propres yeux. Ce serait bien trop dangereux. CF (p.22) » ; « *L'éducateur qui projette l'ignorance sur ses élèves sera toujours celui qui sait alors que les élèves seront toujours ceux qui ne savent rien, il revient au premier de donner, de livrer, d'apporter, de transmettre son savoir aux seconds. Et ce savoir n'est plus celui de l'"expérience vécue" mais celui de l'expérience racontée ou transmise.* PF (p.23) » Ce qui fait écho à la conclusion de Laurence de Cock : « *Ce qui appelle une plus large place faite à la formulation de questions, peut-être plus encore qu'à l'apport de réponses.* (p.124) ». Là où ce livre s'achève, le GFEN pourrait ajouter un chapitre sur le « problème sans questions », une mise en situation datant de plus de 40 ans⁴.

Pour finir, les trois pédagogues anarchistes citées par Irène Pereira se revendiquent d'une éducation intégrale – elles ont dirigés des internats. Or cet ouvrage limite son champ à l'enseignement scolaire ou universitaire, sauf le dernier chapitre où Adeline de Lépinay traite de l'éducation populaire et relate une lutte contre les expulsions immobilières dans le Massachusetts.

Sans doute l'Éducation Nouvelle et les pédagogies critiques devraient être moins scolarocentrées. ♦

⁴ *Dialogue* n°40 (1981) p. 11, « Problèmes sans questions, une clé pour commencer tout de suite à changer » ; Martine Lacour, *Dialogue* 75 p. 19 (1992) ; *Se construire dans le savoir* 1998 ; de Odette Bassis ; ESF.

