

Joseph Courtès, Mansour Sayah
Université de Toulouse le Mirail
Henda Zaghouani-Dhaouadi
Université de Saint-Étienne



Que devrait enseigner l'école du 21^{ème} siècle aux enfants de la terre ? Quel est le rôle de l'école dans les nouveaux enjeux du monde actuel ? Certes, l'école donne des diplômes, mais est-ce qu'elle donne une culture de l'Homme, des repères pour affronter les difficultés auxquelles on devra faire face : guerres de religions, conflits ethniques et culturels, dévalorisation des humanités pour la promotion d'un univers de la gestion économique et du développement technique ? La spécialisation a fragmenté les savoirs pour plonger l'humanité dans la barbarie. L'école, comme le propose cet article, est le lieu privilégié de toutes les réformes futures de l'Esprit dans le sens de l'humanisation et de l'humanisation des individus. Il est donc vital, comme l'annonce Edgar Morin dans la Méthode 5 d'enseigner l'humanité à l'humanité.

Introduction

Dans *La crise de la culture*, un essai d'interprétation critique de quelques notions modernes - notamment celles de *crise de l'éducation* et *crise de la culture* - Hannah Arendt invite son lecteur à réapprendre à penser son époque. En effet, dans le courant du temps qui passe, la culture de l'homme évolue, change et finalement saisit les idées dans leurs bouleversements permanents. L'homme se tiendrait-il sur une brèche entre un passé achevé et un avenir indéfini ? En tous cas la question du sens de l'école du XXI^e siècle se pose avec autant d'acuité qu'au cours de l'époque(1954) où Hannah Arendt écrivit son essai philosophique : quels savoirs enseigner ? Quels rapports entre l'enseignant et l'apprenant ? Comment éviter l'utilitarisme en éducation menant inéluctablement à la spécialisation et, *in fine*, au morcellement de la connaissance qui est un facteur essentiel de déshumanisation ?

Ainsi la crise de l'école loin de constituer un problème en soi, est une question qui doit se poser constamment car le savoir n'est pas achevé et le parcours du chercheur se définirait dans l'*itinérance*, un concept important dans la pensée d'Edgar Morin. Il s'agit certes d'une position très inconfortable, mais aussi très enrichissante.

La question posée est aussi en relation étroite avec une certaine conception de la culture. En effet, si l'école n'a plus à jouer ce rôle formateur en matière de culture, au sens premier de *savoirs sur le monde et sur l'homme*, c'est justement parce que le concept même de culture a évolué lui aussi vers un sens plus large influencé par les approches anthropologiques, sociologiques, psychologiques et philosophiques : la culture est aujourd'hui considérée comme un ensemble de mœurs, coutumes, usages, règles sociales, politiques, religieuses, idéologiques, artistiques régissant la vie d'une communauté humaine donnée. Nous assistons donc à une sorte de prolifération sémantique de ce concept qui n'est plus uniquement scientifique, artistique, littéraire ou encore philosophique, mais aussi en rapport étroit avec des attitudes sociales, tribales ou politiques : cultures du rap, du tag, de l'entreprise, des banlieues, le mot est au pluriel. A ce propos et comme le soulignait déjà Edgar Morin : « *On dit justement la culture. On dit justement les cultures. La culture est constituée par l'ensemble des savoirs, savoir-faire, règles, normes, interdits, croyances, idées, mythes, qui se transmet de génération en génération, se reproduit en chaque individu, contrôle l'existence de la société et entretient la complexité psychologique et sociale. Il n'y a pas de société humaine, archaïque ou moderne, qui soit sans culture, mais chaque culture est singulière. Ainsi, il y a toujours la culture dans les cultures, mais la culture n'existe qu'à travers les cultures.* » Pour l'auteur, ce qui fait la diversité des cultures fait aussi leur unité. Dans un tel contexte, il apparaît évident que même la question du sens de l'école s'insère dans un cadre plus général, celui de la culture. Si la culture est en crise, l'école le sera aussi.

Nous proposons donc, dans un premier temps, de revenir au sens originel du concept même de « Culture » afin d'y trouver, peut-être, une réponse aux diverses questions actuelles qu'implique l'ère de la globalisation sur le rapport de l'école au savoir.

« Culture », un concept latin

Culture est dérivé de *colere*, emprunt du latin *cultura* signifiant « culture du sol », et « culture de l'esprit » : Hanna Arendt l'explique ainsi : « le mot *colere* veut dire « cultiver, demeurer, prendre soin, entretenir, préserver - et renvoie primitivement au commerce de l'homme avec la nature, au sens de culture et d'entretien de la nature en vue de la rendre propre à l'habitation humaine. En tant que tel, il indique une attitude de tendre souci, et se tient en contraste marqué avec tous les efforts pour soumettre la nature à la domination de l'homme. C'est pourquoi il ne s'applique pas seulement à l'agriculture mais peut aussi désigner le « culte » des dieux, le soin donné à ce qui leur appartient en propre. » (Arendt, 1972, p. 272)

Il semblerait ainsi que ce soit Cicéron qui parla le premier de « *cultura animi* » ou encore de « *excolere animum* » au sens premier d'*esprit cultivé* relié aux choses de l'esprit et de l'intelligence, dans une communion totale avec la nature, car « pour les Romains, précise H. Arendt, le point essentiel fut toujours la connexion de la culture avec la nature ». Cette relation à la terre et à l'agriculture n'est pas sans importance dans la culture romaine, en effet, sans être tout à fait une culture de l'esprit, l'agriculture représente l'art de la terre, et « tout art devait

naître aussi naturellement que la campagne ». À l'opposé, les Grecs considéraient l'agriculture comme un principe de la fabrication, « *appartenant aux artifices « techniques » ingénieux et adroits par lesquels l'homme, plus effrayant que tout ce qui est, domestique et domine la nature.* ». Ainsi ce qui, pour les Romains, paraissait une attitude d'harmonie avec la nature, était pour les Grecs « *une entreprise audacieuse, violente dans laquelle, année après année, la terre, inépuisable et infatigable, est dérangée et violée*» (Arendt, *ibid*, p.272.) Selon Hésiode, les Grecs ignorant la culture de la terre, ôtaient de ses entrailles les fruits que les dieux avaient dissimulés aux hommes. La *cultura animi* est ainsi née du contact des Romains avec les Grecs, ce qui permit précisément l'apparition de la poésie et de l'art. Chez Cicéron, la *Cultura animi* suggère quelque chose comme le goût et la sensibilité à la beauté.

On voit déjà que le sens originel du mot passe d'une conception matérialiste et utilitariste de la culture, à savoir l'agriculture comme un moyen de soumission de la nature à l'homme, à un sens spirituel, voire poétique et artistique, celui de la culture de l'âme ou de l'esprit. La culture fut ainsi un besoin à la fois économique et spirituel. Les deux étant étroitement liés. Sans doute aussi, et par influence de la tradition grecque, la *cultura animi* fut la meilleure des nourritures, car elle se rapporte à l'esprit dans sa pureté et sa supériorité à celles du ventre. Des traces donc de la philosophie platonicienne sont en filigrane dans le discours de Cicéron. Une telle dualité apparaît aujourd'hui encore, bien qu'elle soit moins expliquée, mais plus violente car sans culture de l'esprit, l'humanité plongerait dans la barbarie. Notre époque présente d'ailleurs les signes de cette barbarie, car la culture de l'esprit n'est plus considérée pour elle même et dans son orientation vers la construction d'une bonne éthique, mais dans un esprit utilitariste relié à l'économie mondiale, d'où l'excès de démesure chez l'homme... Les guerres et divers conflits ethniques et religieux que nous vivons aujourd'hui en sont les meilleurs exemples.

Le rôle de l'école est-il de préparer un monde meilleur où l'héritage culturel de l'humanité est rappelé, mémorisé et utilisé à bon escient ? Oui, sans doute, tout enseignement devrait se prémunir d'une éthique, car sans éthique, l'école se dépossède de ses repères originels, de cette *arkhé* dont parle E. Morin dans sa *Méthode*, et qui est la source-clé du présent et de l'avenir. L'école sera donc un espace tridimensionnel (Passé, Présent, Avenir) ou bien se résorbera dans la mondialisation.

Les socles de l'éducation du 21^{ème} siècle

Pour une valorisation de l'éclectisme

Edgar Morin, a justement réfléchi sur la connaissance telle qu'elle a été véhiculée par l'école et la recherche scientifique. Sa *Méthode* en six volumes est une critique de la connaissance telle qu'elle apparaît aujourd'hui, fragmentée, dogmatique et versant dans la spécialisation. Apparaît ainsi, en filigrane, dans son texte, une recherche permanente de l'inexploré et de l'incertain. Du coup, il se place dans une position d'autocritique permanente. L'un des objectifs de la connaissance à l'école est non pas d'apprendre à penser, mais mieux encore,

d'apprendre à penser sa propre pensée. La connaissance est envisagée dans un mouvement spiralaire où elle n'est plus un acquis immuable et déterminé, mais une dynamique de *rétroaction-récursion*¹. Il parle même de « connaissance de la connaissance » ce qui est l'objet de la *Méthode 3*. Ainsi, dans ce qu'il appelle *l'école du Deuil*, il pose la question du sens de l'école qui nous importe aujourd'hui :

« ...l'école de la Recherche est une école du Deuil. Tout néophyte dans la recherche se voit imposer le renoncement majeur de la connaissance. On le convainc que l'époque des pics de la Mirandole est révolue depuis trois siècles, qu'il est désormais impossible de se constituer une vision et de l'homme et du monde. (...)On lui assure qu'il faut non déplorer, mais s'en féliciter. Il devra donc consacrer toute son intelligence à accroître ce savoir-là. On l'intègre dans une équipe spécialisée, et dans cette expression c'est « spécialisé » et non « équipe » qui est le terme fort. Désormais spécialiste, le chercheur se voit offrir la possession exclusive d'un fragment du puzzle dont la vision globale doit échapper à tous et à chacun. Le voilà devenu chercheur scientifique, qui œuvre en fonction de cette idée motrice : le savoir est produit non pour être articulé et pensé, mais pour être capitalisé et utilisé de façon anonyme. »

La spécialisation est donc le premier signe de l'émiettement de la connaissance et ainsi de l'humain et « *il n'est pas possible d'articuler les sciences de l'homme aux sciences de la nature. Il n'est pas possible de faire communiquer ses connaissances avec sa vie* » comme l'annonce Morin. « *La spécialisation génère donc incommunicabilité entre les divers champs de la connaissance et la triade constitutive du concept d'homme individu Δ Société est elle espèce même totalement disjointe,(...)l'homme s'émiette...Comme l'homme, le monde est disloqué entre les sciences, émietté entre les disciplines, pulvérisé en informations.*»(Morin, 1977, p. 13)

L'éclectisme n'est donc pas de l'élitisme, mais une nécessité du monde où les hommes ne peuvent plus se séparer de ce qui les définit fondamentalement : leur humanité. Ainsi, promouvoir un enseignement éclectique, c'est enseigner la poésie à un futur technicien, la philosophie à un généticien, les lettres à un mathématicien et *vice Versa* ne point priver ceux qui poursuivent un enseignement dans les humanités, de connaissances en anthropologie, en mathématiques, en physique et en astronomie. Car c'est cet enseignement-là qui permettra aux hommes d'aujourd'hui de prendre conscience de leur appartenance au cosmos, une conscience aiguë de leur rapport biophysique à la Terre et à l'Univers qui les habite. Finalement, une conscience de leur devoir de protéger la biosphère pour assurer leur propre survie.

Les fondamentaux du savoir

Dans *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, les questions sont les suivantes : « *Comment envisager le monde nouveau qui nous emporte ? Sur quels concepts essentiels devons-nous fonder notre compréhension du futur ? Sur quelles bases théoriques pouvons-nous nous appuyer pour considérer et surmonter les immenses ruptures qui s'accroissent ?* » Pour E. Morin les savoirs

nécessaires à l'éducation du futur sont en même temps la charpente d'une conception plus ouverte, plus rigoureuse et plus respectueuse de l'humain : il s'agit d'abord de s'attaquer aux *cécités de la connaissance*, matérialisées dans *l'erreur et l'illusion*. Ainsi la connaissance n'est pas définie et limitée. Au contraire, elle comporte des erreurs et des illusions, car elle est produite par l'intelligence humaine, elle même susceptible de se tromper. Dans ce sens, le rôle de l'éducation serait justement de « *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.* » (Morin, 2000, p.18)

À ce propos, Edgar Morin fournit un certain nombre d'arguments dont deux que nous tenterons de reconduire ici : le premier pose l'idée essentielle que la connaissance « *n'est pas un miroir des choses ou du monde extérieur* », notre perception du monde traduit à la fois « *des traductions et reconstructions cérébrales à partir de stimuli ou signes captés et codés par les sens. D'où, nous le savons bien les innombrables erreurs de perception qui nous viennent pourtant de notre sens le plus fiable, celui de la vision* » (Morin, Ibid, p. 19). Nous passons donc sur l'argument relatif à la dimension affective dans toute connaissance, pour parler de la dimension *objective* celle qui serait plutôt produite par la raison et c'est le second argument que nous évoquons ici - pour Edgar Morin l'homme est une combinaison complexe d'*homo sapiens sapiens* et d'*homo demens*. Le premier représente le côté sage, raisonnable et le second celui de la démence et de la folie. Bref c'est ce côté qui produit poésie, passions, émotions et qui est aux sources à la fois de la barbarie et de l'art chez l'homme. Cependant, sagesse et folie en excès peuvent mener aussi à la barbarie. La suprématie de la raison provoque aussi des erreurs mentales chez les humains et les mène à occulter leur spiritualité. Prévenir les erreurs mentales est nécessaire, car la mémoire de l'homme est elle même sujette aux erreurs. Si on ne la régénère pas la remémoration, elle tendra à se dégrader, « *mais chaque remémoration peut l'enjoliver ou l'enlaidir.* »

Il ne s'agit donc pas d'être persuadé que telle ou telle pensée est irrévocable ou plus vraie qu'une autre, mais de toujours être pénétré par l'idée que rien ne peut se présenter dans une exactitude absolue. Il faut donc que l'école se donne pour objectif d'enseigner une pédagogie fondée sur la liberté de penser et l'aptitude à dépasser les « *vérités closes sur elles-mêmes*», celles qui semblent enfin « *invulnérables à toute critique* ». La véritable rationalité est ainsi celle qui opère un va-et-vient entre « *l'instance logique et l'instance empirique* » elle ne peut occulter la subjectivité de l'homme, les limites mêmes de la logique et est finalement « *le fruit du débat argumenté des idées.* ». Et Morin dit à ce propos : « *La rationalité doit reconnaître la part de l'affect, de l'amour, du repentir.* » Ainsi, il semble nécessaire de « *reconnaître un principe d'incertitude rationnel*, car la rationalité risque sans cesse, si elle n'entretient pas sa vigilance autocritique, de verser dans l'illusion rationalisatrice». C'est finalement revendiquer l'autocritique comme principe fondamental de toute pensée rationnelle.

Sur la question de la spécialisation et de la disjonction des savoirs, Morin propose une vision globalisante du monde. La spécialisation part d'une

conception réductionniste des savoirs ; on en arrive à une compartimentation des connaissances qui ignore le complexe. Or ce qui est complexe est *ce qui est tissé ensemble*, non ce qui est compliqué. À ce propos, l'école doit se donner la tâche d'enseigner la complexité de l'homme et de l'univers dans lequel il vit, en retournant au sens originel du concept même de complexité (terme qui, par ailleurs, n'apparaît qu'au 18^{ème} siècle dans la langue française et qui montre comment la conception des savoirs a toujours été reliée à l'éclectisme) : *complexus*, est donc participe passé latin de *complecti*, et signifie « *embrasser, entourer* » puis « *tisser ensemble* ». Cette notion est donc très révélatrice de ce que l'école aujourd'hui devrait se donner pour tâche : celle d'humaniser profondément au lieu de séparer assidûment. Pour Edgar Morin « *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. Il y a les défis de la complexité auxquels les développements propres de notre ère planétaire nous confrontent inéluctablement* » (Morin, idem, p. 48)

L'enseignement de l'humaine condition

La mondialisation est donc conçue dans une conception unificatrice de l'univers et de l'homme. Ainsi, la troisième force de l'école du 21^{ème} siècle réside dans l'enseignement de la condition humaine. Les connaissances doivent toutes interroger en permanence la situation de l'être humain dans l'univers : la cosmologie, les sciences de la terre, l'écologie, la biologie, la préhistoire. Ces connaissances comprises dans leur unité permettront de remédier à l'écartèlement de plus en plus important de l'Humain. Humaniser en profondeur c'est illuminer les sciences dans leurs « *multidimensionnalités et complexités humaines* » en y intégrant nécessairement « *l'apport inestimable des humanités, non seulement philosophie et histoire, mais aussi littérature, poésie, art...* » (Morin, idem, p. 50). L'homme est à la fois enraciné et déraciné : en même temps qu'il s'ancre dans le cosmos physique, il est arraché à son humanisme. Ainsi, « *Nous sommes à la fois dans et hors de la nature* ». L'école aura donc pour mission d'enseigner « *la condition cosmique* » de l'homme, sa « *condition terrestre* » et son « *humaine condition* ». ces trois dimensions reliées les unes aux autres nous mènent à concevoir l'humain à la fois dans son unité et sa diversité et d'y voir non pas un objet de discordances, mais de *reliances*. L'*unicité* de l'homme réside à la fois dans ses deux dimensions biologique et culturelle. Elles sont autant opposées que reliées car sans culture, l'homme serait « *un primate du plus bas rang* » ! La culture est le produit du cerveau humain, d'où la triade en boucle « *cerveau ↔ esprit ↔ culture* » qui fonctionne par rétroaction. Pour E. Morin, « *l'esprit est une émergence du cerveau que suscite la culture, laquelle n'existerait pas sans le cerveau* »². L'esprit est ici entendu dans le sens de « *mind, mente* » c'est-à-dire « *capacité de conscience et pensée sans culture* ». Cette boucle est reliée à une autre à caractéristique bio-anthropologique, celle de la *raison ↔ affection ↔ pulsion* et elle est inspirée par la théorie de Mac Lean³ : le cerveau humain intègre en lui :

- « *le paléocéphale, héritier du cerveau reptilien, et siège de l'agressivité, du rut, des pulsions primaires.*

- *Le mésocéphale*, héritier du cerveau des premiers mammifères, où l'hippocampe semble lier le développement de l'affectivité et celui de la mémoire à long terme.
- *Le cortex* qui, déjà très développé chez les mammifères jusqu'à envelopper toutes les structures de l'encéphale, s'hypertrophie chez les humains en un néocortex qui est le siège des aptitudes analytiques, logiques, stratégiques que la culture permet d'actualiser pleinement. »

Ainsi se trouvent réunies trois tensions de la complexité humaine à la fois antagonistes et complémentaires (reptilienne et mammifère), associant l'humanité à l'animalité et *vice versa*, l'une fonctionnant grâce à l'autre. La boucle *raison* ↔ *affectivité* ↔ *pulsion* crée une relation instable et permutante, se mouvant entre les trois instances. Enfin, la troisième boucle est celle de *l'individu* ↔ *société* ↔ *espèce*. Ainsi l'homme est le produit des interactions entre individus, ce qui produit la société elle-même, siège de l'émergence de la culture qui rétroagit sur l'individu. Ces trois instances sont inter-reliées, interagissantes et sont tout autant importantes l'une par rapport à l'autre. C'est à cet égard que l'éducation du futur aura pour tâche, justement, d'expliquer cette triade afin que « *tout développement vraiment humain signifie développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine* » (Morin, idem, p. 58).

En conséquence, il apparaît fondamental que l'éducation intègre dans ses enseignements le concept d'*unitas multiplex*, c'est-à-dire d'unité et de diversité humaine : unité de l'espèce à l'échelle planétaire et diversités culturelles, sociales et individuelles. Enfin, considérer la complexité humaine dans ses dimensions antagonistes *Sapiens* ↔ *demens* car « *l'être humain est un être raisonnable et déraisonnable, capable de mesure et de démesure ; sujet d'une affectivité intense et instable, il sourit, rit, pleure, mais sait aussi connaître objectivement ; c'est un être sérieux et calculateur, mais aussi anxieux, angoissé, jouisseur, ivre, extatique ; c'est un être de violence et de tendresse, d'amour et de haine, c'est un être qui est envahi par l'imaginaire et qui peut reconnaître le réel, qui sait la mort et qui ne peut y croire, qui sécrète le mythe et la magie mais aussi la science et la philosophie ...* ».

De ce fait, enseigner la condition humaine c'est inculquer la complexité de l'homme afin de montrer que tous les destins (celui de l'espèce humaine comme ceux individuel, social et historique) dans leurs interactions sont autant *emmêlés et inséparables*. Cela permettra une connaissance et une prise de conscience de l'enracinement de l'homme dans ces diverses destinées. Cette conscience, permettra de soutenir des *reliances* dans les savoirs et dans les cœurs. Elle ouvrira la perspective d'une autre conscience commune que la Terre est la Patrie de l'Homme d'où le concept très humaniste de *Terre-Patrie*, cher à E. Morin, et qui débouche sur celui de *citoyens de la Terre*.

Au 16^{ème} siècle l'humanité entrait dans *l'ère planétaire* et au 20^{ème} elle franchit le seuil de la mondialisation. Pour Morin, la mondialisation est un étape actuelle de l'ère planétaire, qui se caractérise essentiellement par le développement de plus en plus sophistiqué des moyens de communication : l'humanité est submergée par la complexité de l'univers, ce qui dépasse toutes possibilités de

compréhension. Le monde est à la fois vaste, multiple et le nombre croissant d'informations suit une dynamique incontrôlable. Le savoir est devenu accessible à tous, mais, en même temps, les informations fournies ne sont nullement contrôlées, revues, corrigées, critiquées, ou dépassées... aux internautes d'apprendre à sélectionner, à comprendre et à critiquer ce qu'on leur donne comme informations sur le monde. S'ils omettent de le faire, ils n'ont plus de repères car ils sont perdus, incapables qu'ils sont de critique et d'autocritique. C'est à la fois un outils précieux et dangereux. En effet, les informations ne sont pas contextualisées, elle sont prises d'une situation distincte, voyagent vers d'autres contextes et demeurent les mêmes. Du coup, et comme l'évoque E. Morin, « *Ce qui aggrave la difficulté de connaître notre Monde, c'est le mode de pensée qui a atrophié en nous, au lieu de la développer, l'aptitude à contextualiser et à globaliser, alors que l'exigence de l'ère planétaire est de penser sa globalité, la relation tout-partie, sa multidimensionnalité, sa complexité...* » (Morin, idem, p. 68).

Le rôle de l'école serait donc « *d'enseigner l'identité et la conscience terriennes* ». Dans ce sens, une véritable politique de l'Homme créera un monde plus équitable, plus juste où le Nord et le Sud cessent de s'opposer, pour se sentir autant unis que divers. Le défi essentiel de l'éducation du futur est celui de former les esprits à « *civiliser et solidariser la Terre* » ce qui transformera « *l'espèce humaine en véritable humanité* ». Cet objectif essentiel mènera non seulement au progrès mais aussi à la survie de l'humanité car la mort, héritage du 20^{ème} siècle avec les deux grandes guerres mondiales et le danger de l'arme nucléaire, est aussi en latence dans nos déchets toxiques, nos pesticides et nos technologies nouvelles. Elle est enfin en chaque homme, en chaque âme, partout où les angoisses et les solitudes s'amplifient. Cette conscience terrienne est *anthropologique* reconnaissant l'unité dans la diversité *écologique* où les hommes prendront conscience de leur appartenance à la biosphère, ce qui les conduira « *à abandonner le rêve prométhéen de la maîtrise de l'univers, pour, au contraire, nourrir l'aspiration à la convivialité sur terre.* », *civique terrienne* enseignant la responsabilité et la communauté aux enfants de la terre, *dialogique* enfin résultant d'une dynamique de la pensée entre le fait de *s'entre critiquer, de s'auto critiquer et s'entre comprendre*. La réforme de l'esprit devra se baser sur cette dialogique globale car elle est au fondement de toute pensée s'inscrivant dans une dynamique historique. Mais il reste un problème majeur qui semble diviser : c'est celui de la compréhension, car celle-ci est elle-même un apprentissage.

Comprendre, ou l'enseignement de la compréhension

Comprendre autrui. Voici une question à la fois philosophique et simplement quotidienne. Comment apprendre à comprendre autrui même lorsqu'il est différent de soi ? Le problème n'est pas aussi simple que cela pourrait le paraître, car pour enseigner la compréhension, pour être compréhensif, il faudrait nécessairement avoir expérimenté l'incompréhension. Cet acte que l'on exprime souvent par des rejets, des conflits et des actes de violence de toutes sortes. Le monde actuel en donne des exemples illuminants. Pour Edgar Morin, la compréhension est double : il y a deux niveaux : « *celui de*

la compréhension intellectuelle ou objective et celui de la compréhension humaine intersubjective. »

En retournant au sens originel du mot, on découvre qu'il a aussi un sens intellectuel, celui de « *saisir ensemble (le texte et son contexte, les parties et le tout, le multiple et l'un)* ». Si la compréhension intellectuelle passe par l'explication, la compréhension humaine la dépassera. En effet, pour comprendre autrui, il se met en place un processus de projection, car l'autre soi-même à qui on cherche à s'identifier est un *alter ego*. Un processus complexe et principalement intersubjectif qui nécessite, comme le dit Morin, « *ouverture, sympathie, générosité* »⁴. Ces valeurs, en perte aujourd'hui, sont pourtant celles qu'ils faudra enseigner dans nos écoles. Cela passe par l'apprentissage de la tolérance, de la justice et de la tempérance. Ces trois dernières sont en fin de compte des valeurs fondamentales dans l'enseignement apprentissage de la démocratie, car sans elles, l'homme est sujet à la tyrannie et à l'obscurantisme.

L'école devra donc se poser comme objectif celui de former des citoyens de la Terre capables d'avoir une vision politique du monde qui les entoure. Un enseignement soutenant une politique de l'Homme où il ne sera plus le dernier concerné, mais le premier à agir en conséquence pour le bonheur de toute l'humanité. L'école devra à ce propos dénoncer l'égoïsme de certains, dans cette perspective de réforme de l'Esprit et dans le sens d'une *éthique de la compréhension*.

L'éthique de la compréhension est pour E. Morin « *un art de vivre qui nous demande de comprendre de façon désintéressée. Elle demande un grand effort, car elle ne peut attendre aucune réciprocité..* ». L'exemple qu'il en donne est ainsi poignant car il reflète bien ce que nous vivons aujourd'hui au quotidien : « *le tolérant menacé de mort par un fanatique comprend pourquoi le fanatique veut le tuer, tout en sachant que celui-ci ne le comprendra jamais* ». C'est effectivement ce que l'on ressent lorsqu'on a un dialogue avec quelqu'un qui est totalement différent de soi, la différence c'est que celui qui sera le plus tolérant, le plus désintéressé aussi est celui qui souffrira davantage car il accepte l'intolérance d'autrui. On voit donc à quel point la compréhension de l'autre est un processus d'humanisation en même temps qu'elle est source de souffrances et d'appréhensions.

Comprendre l'autre c'est finalement accepter sa diversité. Cette éthique se fonde sur le « *bien penser* » et l'*introspection*. Le premier, comme l'indique E. Morin, est relié à la façon avec laquelle on appréhende les questions dans leur complexité (le texte et son contexte, l'être et son environnement, le local et le global..) ; la seconde, l'*introspection* est un exercice qu'il faudrait fréquemment pratiquer, comme l'ont fait certains philosophes (Saint-Augustin et Jean Jacques Rousseau notamment). L'auto examen critique permet à l'homme de se « *décentrer relativement* » par rapport à soi pour, finalement « *reconnaître et juger* » son « *égoïsme* » et moins se poser comme un juge prétendant à la souveraineté intellectuelle et morale. Apprendre à comprendre autrui, c'est finalement apprendre la modestie.

Mais la compréhension d'autrui ne peut se faire sans une « *conscience de la complexité humaine* » et « *comprendre, c'est aussi, sans cesse, apprendre et ré-apprendre* » comme le dit Morin. Ainsi, dans le cours des choses, rien n'est connu, appris, su définitivement et ce sont généralement les déviants dans chaque groupe socioculturel qui continuent à apprendre et ré-apprendre : les métis, les écrivains, certains chercheurs assoiffés de connaissance, des poètes et même les traductions de textes d'une langue-culture à une autre permettent des échanges fructueux et sont un bouillon de cultures qui favoriseront « *la mondialisation de la compréhension* ». Pour y arriver, il faudrait enseigner une *éthique du genre humain*.

Enseigner « l'anthropo-éthique »

Qu'en est-il de l'éthique qui demeure aujourd'hui *la* question essentielle des enseignants ? L'enseignement doit intégrer cette éthique de l'Homme grâce à *la boucle rétroactive* : *individu ↔ société ↔ espèce* formant trois dimensions essentielles de l'Humain.

Enseigner la démocratie

En effet, la première valeur à enseigner est bien celle de la démocratie. Elle est complexe, inscrite dans une incessante dialogique entre consensus et conflits. Il apparaît urgent de la sauvegarder et même de l'améliorer dans les aires géographiques du monde où elle régresse le plus. La complexité de la démocratie réside dans le fait qu'en même temps qu'elle exige conflits d'idées et d'opinions, elle ne peut vivre et se créer que grâce à « *l'obéissance à la règle démocratique qui régule les antagonismes en remplaçant les batailles physiques par les batailles d'idées* » (Morin, idem, p.122). Étant ainsi accords, conflits, et diversités d'idées, la démocratie, « *système complexe d'organisation et de civilisation politiques* », « *nourrit et se nourrit de l'idéal Liberté ↔ Égalité ↔ Fraternité, lequel comporte une conflictualité créatrice entre ces trois termes inséparables* » (Morin, idem, p. 123). C'est d'ailleurs ce qui lui confère une dynamique importante en tant que système politique complexe. Développer la démocratie comme une complexité politique, sociale et économique, c'est aussi développer les individualités, dans une double dimension privée et citoyenne, ainsi que l'acquisition des libertés existentielles (loisirs, habitat...). Finalement, et comme on le sait, la démocratie est un jeu permanent entre l'équilibre du pouvoir de l'État par la séparation des pouvoirs, la garantie des droits humains et la protection de la vie privée. Elle est ainsi dialogique et le rôle des générations actuelles et futures est bien de faire face aux nouveaux totalitarismes du 21^{ème} siècle et de sauvegarder l'héritage des démocraties qui sont déjà en place dans le monde. En effet la « *dépolitisation de la politique, qui s'autodissout dans l'administration, la technique (l'expertise), l'économie, la pensée quantifiante (sondages et statistiques).* » font que « *La politique en miette perd la compréhension de la vie, des souffrances, des détresses, des solitudes, des besoins non quantifiables...* ». Les expertises et les technobureaucraties ont pris la relève dans les évaluations de la vie quotidienne, remplaçant ainsi les politiques.

On peut finalement enseigner la démocratie en faisant de la classe elle-même un lieu de concertation/conflits, un espace où le pouvoir limite le pouvoir, où on développe le débat argumenté dans le respect des règles de la discussion. Ainsi on pourra enfin éduquer la compréhension et limiter la barbarie.

« Enseigner la citoyenneté terrestre »

Notion en perte de vue, la citoyenneté est aujourd'hui quelque chose de flou, voire même d'inconnu et parfois d'absurde. *La citoyenneté terrestre* dont parle Morin est encore moins connue car elle engage l'Homme comme un être générique, c'est-à-dire comme une espèce qui doit œuvrer pour sa survie en tant que tel. Le rapport entre individu ↔ espèce n'est pas récent, mais date comme l'indique E. Morin de l'Antiquité rappelant, par là, la fameuse phrase de Térence dite par un des personnages du *Bourreau de soi-même* : « *Homo sum, nihil a me alienum puto* » (« je suis humain, rien de ce qui est humain ne m'est étranger »).

Cette éthique de l'Homme est urgente aujourd'hui d'autant plus qu'elle n'a cessé de faire l'objet d'une réflexion philosophique (L'impératif Kantien), humaniste, religieuse ou encore dans les éthiques universalistes. Pour Edgar Morin « *la communauté de destin terrestre, nous impose de façon vitale la solidarité* » (idem, p. 128). Développer la conscience de ce rapport entre individu et espèce est un défi de l'école du 21^{ème} siècle, il réactualise le *Projet de paix perpétuelle* de Kant, là où justement la situation se dégrade, car le rêve de l'Humanité n'est-il pas d'abolir les frontières et d'ouvrir les portes closes ? C'est justement ce qui pourrait développer une conscience générale de l'humanité comme un destin planétaire.

Enseigner « l'humanité comme un destin planétaire »

Les hommes appartiennent au même destin planétaire parce qu'ils sont tous des humains. Non seulement, il faut assumer sa réalité anthropologique (comme étant de la même espèce : *homo sapiens*), mais aussi son existence biophysique (comme appartenant à la même planète qui fait elle-même partie de l'Univers). L'homme ne retrouvera son humanisme que lorsqu'il prendra conscience de ces deux appartenances, car cela lui permettra de retrouver des *reliances* au sein même des divergences qui sèment la tourmente actuelle : guerres de religions, conflits ethniques, politiques, crises identitaires et toutes les régressions auxquelles on assiste au quotidien. L'école apparaît, dans ce cadre, un espace de culture profonde à sauvegarder afin de promouvoir la paix entre les hommes. Un effort de compréhension est à fournir et à encourager dans les cursus scolaires et universitaires. Il est donc important de « *sauver la Terre-patrie* » car « *l'humanité a cessé d'être une notion abstraite* » pour devenir « *une réalité vitale car elle est pour la première fois menacée de mort.* ».

Enfin, pour que la dynamique de la triade *individu* ↔ *espèce* ↔ *société* se réalise, il apparaît que la relation *individu* ↔ *société* devra se faire parallèlement par le développement des sociétés dans le sens démocratique, et par le rapport *individu* ↔ *espèce* dans celui de la concrétisation de l'Humanité.

Développer la connaissance dans l'itinérance

Terme-clé dans la pensée d'Edgar Morin, *l'itinérance* est le cheminement à la fois infini et indéfini. L'homme s'inscrit dans le devenir, il est à cheval entre passé, présent et avenir. L'avenir se définit par l'incertitude et la vie humaine se déroule elle-même dans l'incertitude et le conflit. Malgré tout ce que l'on pourrait penser sur nos croyances, nos opinions, nos théories et nos doctrines, rien n'est immuable. La connaissance ne peut être jugée en termes de validité permanente, même la logique et la raison sont soumises à l'*itinérance*. Ainsi, Morin achève son ouvrage sur ces mots qui en disent long sur l'importance de l'*itinérance* « nous n'avons pas les clefs qui ouvriraient les portes d'un avenir meilleurs. Nous ne connaissons pas de chemin tracé. « *El camino se hace al andar* » (le chemin se fait en marchant) (Antonio Machado). Mais nous pouvons dégager nos finalités : la poursuite de l'humanisation en humanisation, via l'accession à la citoyenneté terrestre dans une communauté planétaire. ». Quel rapport avec le sens même de l'école aujourd'hui ?

Justement, le rôle de l'école est d'enseigner ce cheminement qui est une quête infinie de son humanité propre à travers la critique et l'autocritique. Ce qu'on apprend à l'école, ce n'est pas uniquement des savoirs et des savoirs-faire de toutes sortes et dans toutes les disciplines, mais des moyens d'accès à la connaissance de la connaissance. Ainsi, « nous pouvons entrevoir qu'une science qui apporte des possibilités d'auto-connaissance, qui s'ouvre sur de la solidarité cosmique, qui ne désintègre pas le visage des êtres et des existants, qui reconnaît le mystère en toutes choses, pourrait proposer un principe d'action qui, non pas ordonne mais organise, non pas manipule mais communique, non pas dirige mais anime. » Ce sont là les dernières phrases de la *Méthode 1*, aboutissement d'une idée très simple selon laquelle la nature est complexe et que cela ne peut que déterminer notre positionnement critique et autocritique face à la connaissance et dans l'univers : l'homme fait partie d'un monde complexe et c'est la raison pour laquelle il ne peut que l'être lui aussi. Comprendre cette complexité inhérente à l'Humain c'est déjà faire un pas en avant dans la compréhension d'autrui. L'école ne peut qu'être l'espace même de cette complexité. Il s'agit d'apprendre à apprendre et c'est cela la méthode. Pour E. Morin, le point de départ pour toute pensée comme une dynamique de la connaissance ce n'est pas d'apporter la méthode, mais de partir à sa recherche et il rappelle dès les premières pages « je ne pars pas avec méthode, je pars avec le refus, en pleine conscience, de la simplification. La simplification, c'est la disjonction entre entités séparées et closes, la réduction à un élément simple, l'expulsion de ce qui n'entre pas dans le schème linéaire. » La façon avec laquelle on appréhende les savoirs est la suivante, il l'expose avec force : « Je pars avec la volonté de ne pas céder à ces modes fondamentaux de la pensée simplifiante :

- Idéaliser (croire que la réalité puisse se résorber dans l'idée, que seul soit réel l'intelligible)
- Rationaliser (vouloir enfermer la réalité dans l'ordre et la cohérence d'un système, lui interdire tout débordement hors du système, avoir besoin de justifier l'existence du monde en lui conférant un brevet de rationalité)
- Normaliser (c'est-à-dire éliminer l'étrange, l'irréductible, le mystère) (Morin, 1977, p.21-22)

Il ne s'agit pas non plus de tout occulter, de ne rien considérer des connaissances du passé ou du présent, mais d'élaborer un retour permanent au commencement, une sorte de voyage d'où l'on revient changé. Le retour de la connaissance sur elle-même n'est pas un cercle vicieux dans la dynamique de la pensée, mais un cercle qui, dans un mouvement de spirale, effectue un retour au commencement qui éloigne lui-même du commencement. C'est l'*inspiration spirale* qui mène Morin à l'*esprit de la vallée*. Cet itinéraire le conduit à affirmer « *Je sais de mieux en mieux que la seule connaissance qui vaille est celle qui se nourrit d'incertitude et que la seule pensée qui vive est celle qui se maintient à la température de sa propre destruction.* »(Morin, idem, p. 24)

Enseigner les langues-cultures

Peut-on enseigner les langues sans les cultures qu'elles véhiculent ? C'est la question que pose aujourd'hui la Didactologie des Langues-Cultures depuis R.Galissou(1990). Il apparaît difficile en tous les cas de séparer les deux. La langue fait partie de la culture et *vice versa*. On ne peut donc concevoir de dialogue entre des individus de divers pays et / ou ethnies sans dialogue des cultures. Il nécessite, comme précisé supra, l'apprentissage de la compréhension qui débouchera sur la tolérance et le respect de la diversité dans l'unité. Ce thème n'est pas récent, mais s'articule autour d'un long combat pour l'affirmation d'une égalité entre les peuples. Nul n'est supérieur culturellement à un autre et l'Homme pour se perfectionner est aujourd'hui appelé à s'ouvrir sur d'autres langues-cultures qui forgeront en lui le désir de paix universelle. Enseigner les langues-cultures c'est donc le moyen par lequel on pourra dévier la barbarie. P. Teilhard de Chardin disait ceci dans *La Civilisation de l'Universel*, : « *avant les derniers ébranlements qui ont réveillé la terre, les peuples ne vivaient guère que par la surface d'eux-mêmes ; un monde d'énergies dormait encore en chacun d'eux. Eh bien, ce sont, j'imagine, ces puissances encore enveloppés qui, au fond de chaque unité naturelle humaine, en Europe, en Asie, partout, s'agitent et veulent venir au jour en ce moment ; non point, finalement, pour s'opposer et s'entre-dévorer, mais pour se joindre et s'inter féconder. Il faut des nations pleinement conscientes pour une terre totale.* »(Senghor, 1993, p.12)

Ces paroles vibrent encore d'humanisme alors qu'elles datent du début du siècle dernier. Nous sommes toujours, comme l'a annoncé Edgar Morin, dans l'âge de fer planétaire. Enseigner donc les langues-cultures c'est forger un esprit dynamique qui, au lieu de se suffire à lui-même, va vers autrui en quête de *reliances* . Nous voudrions, à ce propos, rappeler les mots d'un homme qui a été, lui aussi très actif auprès de L. Sedar Senghor et Hamani Diori dans la création de l'Agence pour la Francophonie, Habib Bourguiba et sa longue tournée africaine en 1965 succédant à celle déjà accomplie au Moyen-Orient. Il dit, en effet, au début de l'un de ses discours prononcés à Dakar, en langue française « *Il devrait toujours être possible à deux peuples différents de dégager ce qui les unit pour découvrir, en définitive, que ce qui les unit est plus important et autrement sérieux que ce qui les sépare. Je reconnais qu'une telle démarche exige parfois un effort* »(Bourguiba, 1965). Les langues-cultures permettent donc de donner cette dimension humaine à l'école, qui est aussi une de ses missions les plus fondamentales. Le savoir devra donc développer la

culture, car sans elle le savoir s'effondre. C'est ce que l'humanité vit depuis la mondialisation. Et comme l'indiquait justement Michel Henry « *Pour la première fois sans doute dans l'histoire de l'humanité, savoir et culture divergent au point de s'opposer dans un effondrement gigantesque, une lutte à mort, s'il est vrai que le triomphe du premier entraîne la disparition de la seconde.* » (M. Henry, 1987-2004, p. 1)

Toujours un nouveau départ pour ne point conclure

L'école, permet-elle d'apprendre à penser la pensée d'autrui ? À penser sa propre pensée ? Ces questions nous placent au cœur de la problématique actuelle des conflits des cultures. En effet, il ne suffit pas de se placer dans la position de celui qui critique, mais aussi et surtout dans celle qui confronte le sujet avec sa propre subjectivité, et même sa propre intelligence, dans un retour de la pensée sur elle-même. Il s'agit de faire son autocritique. Le mouvement est en boucle et la spirale est infinie évoquant toujours les débuts de la pensée, mais sans les anéantir et sans s'y limiter. C'est, nous le pensons, la grande leçon de *La Méthode* d'Edgar Morin. Cette manière d'envisager le monde dans son rapport avec la pensée humaine est à intégrer dans nos réformes afin de retrouver un enseignement de l'Humanisme, fondé sur l'éclectisme, bannissant les spécialités pour faire de l'homme, selon l'utopie marxiste, un homme total, un homme générique qui ferait de la poésie le matin et de la pêche l'après-midi. Aussi banale qu'elle pourrait l'être, aussi irréelle et farfelue qu'elle pourrait paraître, elle est sans doute avec la pensée complexe d'Edgar Morin, au fondement de l'éducation du 21^{ème} siècle. Le temps nous le dira et *peut être* le confirmera.

Notes

¹ Voir à ce propos *La méthode* 1.

² idem P.56.

³ « The tribune brain » in Smith (FQ.) ed. *The neurosciences, Second Program*, Rockefeller University Press, New York, 1970.

⁴ Ce point est plus amplement développé dans « Analyses » puis « Synthèse » de la thèse « La Francophonie de Habib Bourguiba, essais d'analyses de discours, 1960-1970 » où la question est vue à travers la conception bourguibienne de la Francophonie.

Bibliographie

Arendt, H. 1954. *La crise de la culture*, Folio Essais, 1972 pour la traduction française.

Bourguiba, H. 1974. *Discours, Vol. XIII*, 1964-1965. Publications du secrétariat d'État à l'Information.

Cortès, J. 2001. « Tendances actuelles de la didactique des langues : vers un nouvel humanisme », dans Borg, S., *À la croisée des réformes méthodologiques et curriculaires, Synergies Brésil n°1*, Publications Didier/GERFLINT. Université Fédérale de Santa Catarina, Brésil. PP. 78-86.

- 2002.a. « Idéologie et Didactologie des Langues-Cultures » dans Borg, S., Du français Langue Étrangère au Français Langue Internationale, *Synergies Brésil n°3*, GERFLINT, Éditions Didier, Sao Paulo, pp. 32-35.
- 2002.b. « Linguistique et Didactologie des Langues- Cultures : un dialogue parfois difficile, mais toujours nécessaire » Dans Borg, S., *Synergies Brésil n°3*. op. cit.
2003. « Mondialisation, religions...et Didactologie des Langues-Cultures ». Dans Freland, M., Roba, P. (coords), *Synergies Pérou n°1*, GERFLINT, Éd. De la Pontifica Universidad Catolica del Peru, Lima, PP. 22-30.
2004. « Cette chose délicate et sacrée...laïcité, diversité et paix religieuse ». Dans *Synergies Amérique du Nord n°1*, Revue de DLC, GERFLINT. Pp. 131-135.
- Henry, M. 1987. *La barbarie*, Quadrige, paris PUF. 2004 pour la présente édition.
- Morin, E. 1977. *La méthode 1, Nature de la Nature*. Éd. Du Seuil. Points Essais.
- La méthode, 4, Les idées, leur vie, leur mœurs, leur organisation*. Éd. Du seuil. Point Essai. N° 303.
2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation su futur*. Éd. Du Seuil.
- Senghor, L.S. 1993. *Liberté 3, le dialogue des cultures*. Seuil, Paris.
- Zaghouani-Dhaouadi, H. 2006. *La Francophonie de Habib Bourguiba, essais d'analyses de discours*. Thèse de Doctorat NR en Sciences du Langage, sous la direction des professeurs Jacques Cortès et Christian Puren. Université Jean Monnet, Saint-Étienne. À paraître chez L'Harmattan.
2006. « De la pluridisciplinarité en analyse de discours ». In *Synergies Pérou n°2*. Revue de DLC du GERFLINT. Coord. Par Vilchez, O., Vaden Eyden, M., Vallejo-Gomez, N. *Identités Plurielles : regards croisés langue-culture-science*. Pp. 28-39.
- 2007a. « « Vouer aux valeurs spirituelles le culte le plus profond ». Une conception progressiste de la religion chez Habib Bourguiba. Essai d'analyse du discours de Beyrouth, 10 mars 1965 ». In *Synergies Monde Arabe n°4. La,gues arabe, française, traduction et interprétariat entre méthodologie et production littéraire*. Coord. Par Ibrahim Al Balawi, Henda Zaghouani-Dhaouadi, Fayza Al Qasem. Pp.227-238.
- 2007b. « Habib Bourguiba, un homme à la pensée universaliste ». In *Synergies Roumanie n°2. Pour une approche « complexe » de la Francophonie*. Coord. Par Constantin Domuta et Calin Teutsan. Revue de DLC du GERFLINT. PP. 161-175.