Edgar Morin et l'éducation : la pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin

Edgar Morin and education: the complex thought to replace the Human at the heart of a community of destiny

Fabienne Serina-Karsky et Augustin Mutuale

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/6357>

DOI : 10.4000/trema.6357

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Fabienne Serina-Karsky et Augustin Mutuale, « Edgar Morin et l'éducation : la pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin », *Tréma* [En ligne], 54 | 2020, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 14 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/6357> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6357>

Ce document a été généré automatiquement le 14 décembre 2020.

Tréma

Edgar Morin et l'éducation : la pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin

Edgar Morin and education: the complex thought to replace the Human at the heart of a community of destiny

Fabienne Serina-Karsky et Augustin Mutuale

Introduction : la réforme de l'éducation complexe

- 1 Cette contribution a pour volonté de présenter les travaux d'Edgar Morin reliés à l'éducation à partir desquels le paradigme de l'éducation complexe se dessine (Serina-Karsky, 2013). La lecture que nous avons choisie d'en faire retrace le parcours qui a mené Morin à envisager une éducation à la pensée complexe permettant de replacer l'humain au cœur d'une Terre-Patrie pour une communauté de destin, qu'il envisage également comme une communauté d'origine et de perte (Morin & Kern, 1993).
- 2 Afin d'entrer dans la vision de l'éducation du futur qu'il propose, Morin envisage une réforme qui a pour intérêt de générer une pensée capable de relier et d'affronter l'incertitude en intégrant un élément clé, la dialogique. Il est ainsi possible de concevoir « des notions à la fois complémentaires et antagonistes », de relier les savoirs entre eux, mais aussi de permettre d'intégrer une connaissance qu'il qualifie de compréhensive, fondée à la fois sur la lecture du monde dans sa complexité ainsi que sur la communication et l'empathie. « Ainsi je comprends les larmes, le sourire, la peur, la colère en voyant l'*alter ego* comme *ego alter*, par ma capacité à ressentir les mêmes sentiments que lui » (Morin, 1999, 105-106).

- 3 Par ces mots, on entend bien qu'il ne s'agit pas là d'une simple réforme des programmes, mais bien plus d'une révolution entraînant une interdépendance de toutes les réformes ainsi qu'une régénération des relations humaines :
- « La réforme de la connaissance et de la pensée dépend de la réforme de l'éducation qui dépend de la réforme de la connaissance et de la pensée. La régénération de l'éducation dépend de la régénération de la compréhension, qui dépend de la régénération de l'Eros, qui dépend de la régénération des relations humaines, lesquelles dépendent de la réforme de l'éducation ». (Morin, 2017, 122)
- 4 L'humain se retrouve ainsi au cœur de la pensée complexe de Morin lorsque celui-ci parle d'une éducation conjuguant deux savoir-vivre : « celui qui aide à moins se tromper, comprendre, affronter l'incertitude, connaître la condition humaine, connaître notre monde globalisé, puiser aux sources de toute morale qui sont solidarité et responsabilité ; celui qui aide à se repérer dans notre civilisation, à en connaître la part immergée qui, comme celle de l'iceberg, est plus importante que la part émergée, à se défendre et se protéger, protéger les siens » (Morin, Ardoino & Peyron-Bonjan, 2000, 35).
- 5 Afin de mieux appréhender l'importance des travaux d'Edgar Morin en éducation, nous tenterons dans un premier temps d'approcher l'homme qui se cache derrière la Méthode propre à appréhender la complexité, avant d'entrer dans sa vision anthropologique de l'éducation, puis dans une vision du monde pour laquelle l'éducation de l'humain devient le point d'orgue de sa pensée complexe. Nous nous attacherons plus précisément à relever, en filigrane, les problématiques qu'il repère dans le système éducatif et qui le conduisent à proposer des éléments de réflexion pour une école appréhendée comme un lieu de réforme pour la pensée afin, comme il le dit lui-même, de « réformer la pensée pour repenser l'école, repenser l'école pour réformer la pensée ». L'approche complexe de cette façon n'est pas proposée comme un remède ou une potion magique pour sauver l'école, mais bien comme un défi :
- « Ceux qui ne m'ont pas lu et me jugent selon les ragots du microcosme m'attribuent l'idée bizarre selon laquelle je proposerais une potion magique nommée complexité comme remède à tous les maux de l'esprit. Au contraire, la complexité est pour moi un défi que j'ai toujours proposé de relever. » (Morin, 1999, 10)

Edgar Morin, l'homme de la complexité

- 6 Comment se risquer à présenter aujourd'hui Edgar Morin ? On pourrait commencer par une notice biographique à l'image de celle que l'on trouve dans le dictionnaire biographique du Maitron, qui, avant de détailler son parcours, d'homme engagé et de scientifique, qui le conduit à fonder une pensée complexe, décrit Edgar Morin, né David-Simon Nahoum le 8 juillet 1921 à Paris, à partir des éléments clés suivants : sociologue, chercheur au CNRS ; résistant, membre du PCF (1943-1951), engagement anticolonial, membre fondateur de la revue Arguments. Ou bien encore, reprendre les éléments significatifs sur la page internet du Centre Edgar Morin de l'Institut interdisciplinaire d'anthropologie du contemporain du CNRS¹, institution au sein de laquelle il a fait sa carrière, ou d'autres encore que l'on trouve sur la page du fonds Morin de l'Institut Mémoires de l'édition contemporaine (IMEC), le présentant comme une « Figure majeure du débat intellectuel contemporain », auteur d'une œuvre placée sous le signe d'une « épistémologie de la complexité, à la croisée de

l'anthropologie sociale et des sciences biologiques », et qui cherche « à dégager les structures fondamentales de l'humanité à travers l'étude de phénomènes concrets » (Gouarné, 2013).

- 7 Mais, au-delà de ces éléments qui indiquent le parcours d'un intellectuel et d'un scientifique, qui est cet homme ayant tant à cœur de replacer l'humain au cœur ?

Edgar Morin, homme complexe

- 8 Ainsi que l'écrit l'historien Pascal Ory, « définir (délimiter, circonscrire, enfermer) Edgar Morin est en soi un exercice de style » Morin & Ory, 2018, XXXI), d'autant plus difficile qu'il est impossible de se limiter, si l'on ose dire, à son œuvre intellectuelle, qui se nourrit de la vie de cet éternel jeune homme entré dans la centième année de son existence. Car, comme le dit justement son ami Régis Debray, « Edgar est mieux qu'un grand esprit : un grand vivant » (2016, 17), qui continue à proclamer apprendre à vivre avec autant de ferveur qu'à l'aube des années 1970 dans son *Journal de Californie* : « Ma phrase “à quarante-huit ans, j'apprends à vivre” émut quelques-uns, fit pouffer les autres. Ceux-là n'interrogent pas leur vie, ils n'ont rien à apprendre de la vie. Ils occultent leur être à l'intérieur de leur doctrine. Leur Je est de majesté, non d'aveu ou d'humilité. Ils cachent leurs ambitions, leurs désirs, leurs failles, leurs délires » (Morin & Ory, 2018, 894).
- 9 Or, Edgar Morin met en lumière, et au travail, ses désirs, ses failles, ses délires : « Je n'écris pas d'une tour qui me soustrait à la vie mais au creux d'un tourbillon qui m'implique dans la vie » (2008, 176). Il met au travail son parcours de vie pour mieux nourrir son parcours intellectuel, comme le révèle son œuvre autobiographique qu'il commence en 1959 avec *Autocritique*, et qu'il poursuit, mêlant expériences professionnelles, personnelles, rencontres et élans d'amour ; ce qui participe à partager une vision profondément humaine de cette personnalité hors du commun qui se présente à nous dans une intimité qui bouscule notre propre humanité. *Le Vif du sujet*, qui paraît en 1969, constitue, selon Ory, la marque autobiographique de Morin, « comme le fleuve souterrain irriguant les racines du grand œuvre philosophique qui se déploie dans le même temps à la surface » (2018, XIV). Paraissent par la suite son *Journal de Californie* en 1970, l'ouvrage qu'il consacre à son père, *Vidal et les siens*, en 1989, *Mes démons* en 1994 à travers lequel il interroge ses vérités et ses erreurs. Ses amours sont à l'honneur avec *Edwige, l'inséparable* et *La rencontre improbable et nécessaire* qu'il coécrit en 2013 avec son épouse Sabah Abouessalam. Il publie également ses journaux en 2012, suivis l'année suivante de *Mon Paris, ma mémoire*, jusqu'à récemment, en 2019, un livre de souvenirs intitulé *Les souvenirs viennent à ma rencontre*, à travers lequel il revient sur les grands thèmes et moments qui ont marqué son parcours de vie.
- 10 Ces moments autobiographiques sont complétés par des entretiens, parmi lesquels *Itinérance* avec Marie-Christine Navarro (2006), ou encore *Mon chemin* avec Djénane Kareh (2008). Des ouvrages lui sont également consacrés, citons celui de Emmanuel Lemieux, intitulé *Edgar Morin, l'indiscipliné* (2009), ou encore *La pensée tourbillonnaire* de Jean Tellez (2009) ; des numéros spéciaux de revues, avec par exemple un numéro hors-série en 2013 de *Sciences Humaines* : Edgar Morin, l'aventure d'une pensée, ou le Morin des *Cahiers de l'Herne* en 2016 ; des œuvres documentaires, telle *Edgar Morin, Chronique d'un regard* de Céline Gailleurd et Olivier Bohler (2015).

- 11 Homme de son temps, Edgar Morin est également actif sur les réseaux sociaux. Il fait partie de notre actualité qu'il scrute dans la distance comme il réagit dans la réalité du moment pour donner en tant que citoyen, homme ou chercheur son point de vue. C'est un bon twitteur.
- 12 Auteur prolifique, son œuvre est composée, au-delà de ses écrits autobiographiques, d'écrits scientifiques, d'articles de presse, d'un roman qu'il écrit à 17 ans et qu'il publie en 2017, ainsi que d'un film, *Chronique d'un été*, qu'il réalise en 1961 avec Jean Rouch et qui devient le film culte du cinéma vérité. Ses ouvrages sont traduits dans vingt-huit langues et publiés dans plus de quarante pays. Récompensé par trente-huit doctorats honoris causa dans le monde (pour citer quelques pays : Suisse, Italie, Portugal, Espagne, Afrique du Sud, Pérou, Bolivie, Brésil, Argentine, ...). Edgar Morin a reçu de nombreuses distinctions honorifiques. Il a ainsi été fait par la France Grand officier de la Légion d'honneur en 2016, ainsi que Grand officier de l'ordre national du mérite et Commandeur de l'ordre des Arts et des Lettres.
- 13 Cependant, s'il est célébré aujourd'hui, cela n'a pas toujours été le cas, ainsi qu'il le note lui-même avec humour lors de la sortie en 2004 de son livre *l'Éthique* accueilli par des critiques qui saluaient plus l'exploit sportif d'une telle entreprise que son apport dans le domaine de la pensée. Au-delà de la critique de la presse, Ory explique que « Morin, sociologue buissonnier, s'expose à la critique des sociologues patentés » (2018, XXV) par le choix même de ses objets de recherche qui s'inscrivent dans la vie et dans la partie sensible de la vie, dans l'imaginaire dont il découvre l'importance au moment où il travaille à *L'Homme et la mort* ; ce qui a contribué à le marginaliser dans la caste des intellectuels français. Tour à tour critiqué et encensé, par les médias comme par ses pairs, Morin a traversé le XXe siècle et continue à cheminer dans le XXIe siècle sans se soucier de ce que l'on dit de lui, fidèle à sa dialogique qui lui permet de dialoguer aussi bien avec des penseurs d'horizons différents, que des ministres notamment de l'Éducation nationale², ou encore le Pape François qui le reçoit à l'été 2019 et avec lequel il s'est entretenu, notamment, sur la nécessité d'une prise de conscience de notre communauté de destin. Selon François L'Yvonnet, c'est bien par cette approche, dont « se dégage une vision de l'homme, prise dans le tout du vivant et du monde », qu'Edgar Morin « est sans conteste un penseur majeur » ayant « dépoussiéré le vieil humanisme étriqué, sans pour autant céder aux sirènes de la déconstruction » (L'Yvonnet, 2016, 9-10) ; cet apport majeur étant celui de la pensée complexe.

Edgar Morin, chercheur en complexité

- 14 Cette pensée complexe, Morin avoue qu'elle l'a habité dès son plus jeune âge, par la curiosité dont savait faire preuve le petit Edgar déjà capable de garder en son esprit deux idées contraires. Cependant, il date son entrée dans la connaissance complexe avec *L'Homme et la mort* qui paraît en 1951 et sa prise de conscience du problème de la complexité lors de son séjour en Californie alors qu'il a été invité en 1969 au *Salk Institute for Biological Studies* à San Diego. Dans l'exergue de l'édition de l'intégrale de *La Méthode*, parue au Seuil en 2008, intitulée « Mission impossible », il reprend en ces termes (déjà présents sur la quatrième de couverture du premier volume paru quelques années plus tôt) ce qu'il considère comme constituant l'essentiel de sa démarche. « Nous avons besoin d'une méthode de connaissance qui traduise la complexité du réel, reconnaisse l'existence des êtres, approche le mystère des choses ». Il préconise « de ne

pas dissocier la connaissance de la nature de la nature de la connaissance. Tout objet doit être conçu dans sa relation avec un sujet connaissant, lui-même enraciné dans une culture, une société, une histoire » (2008, 14). Dans son introduction générale, il conclut en insistant sur le besoin qui l'a poussé à entreprendre ce travail colossal qu'il nous donne par sa Méthode, que l'on entend, conformément à son étymologie grecque comme un cheminement.

« Je me suis senti possédé par la même nécessité évidente de transsubstantiation que celle par laquelle l'araignée sécrète son fil et tisse sa toile. Je me suis senti branché sur le patrimoine planétaire, animé par la religion de ce qui relie, le rejet de ce qui rejette, une solidarité infinie ; ce que le Tao appelle l'Esprit de la vallée "reçoit toutes les eaux qui se déversent en elle" » (*Ibid.*, 48).

- 15 C'est à la suite de ce profond bouleversement que surgit la question de l'éducation chez Edgar Morin. « A mes yeux, la Méthode débouche nécessairement sur une réforme de pensée, laquelle pour s'opérer nécessite une réforme de l'enseignement » (*Ibid.*, 22). Au moment où il envisage d'écrire un « Manuel pour écoliers, enseignants et citoyens », qui ne verra jamais le jour, il est appelé par le ministre de l'Éducation nationale d'alors, Claude Allègre, à présider en 1998 le conseil scientifique, qui comprend une quarantaine de personnalités, d'une commission de réforme des contenus de l'enseignement, tandis que Philippe Meirieu est nommé président du comité d'organisation chargé de faire la synthèse des consultations faites dans les lycées.
- 16 Bien que les propositions de Morin n'aient pas été retenues, elles constituèrent, selon ses propres mots, « le placenta de plusieurs livres consacrés à la réforme du contenu de l'enseignement, notamment, *La Tête bien faite* (1999) et *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000) » (*Ibid.*, 22) ; ce dernier bénéficiant, en raison de la qualité de son commanditaire, l'UNESCO, d'une diffusion au-delà de la France qui participa à étendre l'influence de Morin et de sa pensée appliquée à l'éducation sur plusieurs continents et, plus particulièrement, en Amérique latine. Ce continent constitue aujourd'hui celui qui est le plus réceptif à la pensée complexe et sur lequel plusieurs universités portent son nom. Viendra s'ajouter à ces ouvrages *Enseigner à vivre* en 2014. Il s'agit donc, lorsque l'on parle d'éducation complexe, d'entrer tout d'abord dans la vision anthropologique de l'éducation qui caractérise Morin et qui replace l'humain au cœur tant des connaissances intellectuelles que sensibles qu'il relie constamment à partir des outils qu'il développe à cet effet.
- 17 La démarche de Morin consiste ainsi à faire remonter à la lumière ce qui a été oublié. Il dit bien qu'il n'invente pas la pensée complexe - que l'on peut déjà trouver chez les grands penseurs qui, de tout temps, ont fait la découverte de la complexité - mais qu'il fait revenir à la lumière cette pensée complexe en la mettant au travail.
- 18 Il précise que la pensée humaine « a toujours affronté la complexité, et a tenté soit de la réduire, soit de la traduire », et que « toute grande philosophie est une découverte de complexité, puis elle étouffe d'autres complexités en fermant un système autour de la complexité qu'elle a révélée » (1999, 105). La question qui est posée lorsque l'on aborde la complexité en éducation est « en quoi cette pensée est-elle enrichissante pour comprendre l'autre, pour apprendre à vivre avec l'autre ? » L'une des réponses est probablement qu'elle apprend à vivre avec soi-même.
- 19 On peut ici se risquer à faire un parallèle avec la vie même d'Edgar Morin, qui ne recherche pas les honneurs mais « simplement » à vivre sa vie, en suivant son chemin, avec la volonté de ne pas renoncer, ne pas mettre de côté, ne pas oublier. Morin n'est

pas un carriériste. Il ne se présente pas en expert spécialiste d'une chose. La complexité n'est pas une spécialité. Morin n'est pas un expert en complexité, mais la complexité est une question qu'il interroge. On touche ici à la différence entre l'expert et le chercheur. S'il n'est pas un expert en complexité, Morin a un savoir du complexe. Il est un chercheur en complexité. Alors qu'un expert est un sachant avec des certitudes et des solutions, Morin se révèle comme un chercheur de la complexité qui continue sur le chemin de la découverte, dans l'incertitude de ce qu'il y trouvera. Son travail n'est pas d'arrêter les incertitudes en professant une expertise et en proposant une formation sur cette question qui le préoccupe à juste titre³ mais de continuer, en aventurier, à explorer la complexité du monde. C'est un chercheur qui, au regard des champs qu'il lui reste à explorer, se rend compte, par le savoir accumulé au fil des années, de l'océan de son ignorance !

- 20 A bientôt cent ans Edgar Morin continue à aborder en « novice » les questions de l'éducation dans toutes leurs complexités. La problématique de l'éducation n'est pas à résoudre dans la seule sphère de la science, avec ses lois générales et nécessaires, mais à mettre en étude dans le tout de l'être humain ; notamment, la praxis, la poésie, le mythe, le désir, l'engagement, l'implication, etc. Morin traite de l'être humain et de son éducation comme d'une aventure et d'une découverte qu'il continue à explorer.

Les outils de la complexité

- 21 Comment Edgar Morin met-il au travail la question de l'éducation à partir de ses propres outils développés pour la pensée complexe ? Ces outils sont pensés à partir de sept principes, qu'il décline comme étant : le principe systémique ou organisationnel, le principe hologrammatique, le principe de la boucle rétroactive, le principe de la boucle récursive, le principe d'autonomie/dépendance (auto-éco-organisation), le principe dialogique et le principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance. Cela le conduit à introduire la notion de paradigme car « répétons-le, la réforme de pensée est de nature non pas programmatique, mais paradigmatique, parce qu'elle concerne notre aptitude à organiser la connaissance » (Morin, 2011, 110). C'est ainsi qu'il va mobiliser, dans la Méthode, la dialogique, qui permet « d'associer deux logiques différentes dans un principe qui n'absorbe pas leurs identités ou leur originalité » (Mukungu Kakangu, 2007, 241) et la reliance, « notion inventée par le sociologue Marcel Bolle de Bal qui caractérise les phénomènes d'aspiration à une identité individuelle (reliance à soi), à la fraternité (reliance aux autres), à une identité terrienne ou une identité commune (reliance au monde, citoyenneté terrienne), ainsi que les phénomènes de convergence horizontale des disciplines scientifiques (systémique et complexité) » (*Ibid.*, 408).
- 22 En sociologue, comme Bourdieu à qui il a souvent été aussi bien comparé que confronté, il vient avec une question, mobilise ses outils pour voir en quoi ils sont performatifs vis-à-vis de la question, et la met au travail, tout en laissant place à la surprise en laissant la question interroger ses outils. La question venant par le principe récursif nourrir les outils, leur donner un peu plus d'envergure, de pertinence et la réalité rendant complexe le concept même. Cela revient à dire que le concept de la complexité est complexe en soi-même car nourri par l'expérience, par la réalité. Il ne s'agit pas seulement d'un concept venu de l'imagination du chercheur en quête, mais bien de la rencontre entre le réel et l'imagination du chercheur, par un jeu de créativité qui

permet à l'approche complexe de se nourrir de la complexité du réel. Ce point est important pour comprendre la visée éducative de Morin en ce qu'il montre que la pensée complexe mobilisée pour l'éducation s'ancre dans le réel de l'éducation et amène à penser l'éducation dans la société dans laquelle elle se trouve.

Une vision anthropologique de l'éducation : l'humain au cœur

- 23 Quelle est donc cette éducation reliée à la pensée complexe, que nous nommons éducation complexe pour la relier au travail systémique de Morin ? De quoi parle-t-il quand il dit éducation ? Et d'où parle-t-il ? C'est ce que nous allons tenter de mettre au jour à partir de ce qui représente l'apport essentiel de sa visée anthropologique de l'éducation : replacer l'humain au cœur.

« Ce qui meurt aujourd'hui, ce n'est pas la notion d'homme, mais une notion insulaire de l'homme, retranché de la nature et de sa propre nature ; ce qui doit mourir, c'est l'auto-idolâtrie de l'homme, s'admirant dans l'image pompière de sa propre rationalité [...] Le glas sonne pour une théorie fermée ; fragmentaire et simplifiante de l'homme. L'ère de la théorie ouverte, multidimensionnelle et complexe commence. » (Morin, 1979, 211)

Un enjeu : apprendre à vivre

- 24 On ne peut comprendre la pensée de l'éducation de Morin sans reprendre ce qui constitue pour lui l'enjeu de l'éducation aujourd'hui, celui d'éduquer à l'humain, pour apprendre à vivre. Si la question de l'école se limitait à l'école entendue comme lieu de transmission du savoir, l'apport de Morin, bien qu'important, serait moindre. Son grand apport est en effet le travail en profondeur qu'il demande à l'éducation, celui de revenir à éduquer à l'humain. Comment devient-on un humain ? Cette question anthropologique est le cœur de tout le travail de l'éducation, qui est d'accompagner, former, enseigner, instruire, étudier, apprendre à devenir humain, dans une société, dans un monde. Car l'humain de Morin n'est pas coupé du monde. Quand il parle de l'humain, c'est bien de l'homme dans sa complexité dont il s'agit, celui qu'il a placé au cœur de sa méthode, dans son aspect tant biologique que spirituel, moral, économique, social, celui qu'il place dans la trinité bio-socio-anthropologique lorsqu'il écrit *Penser global* (2016). Il s'agit d'un humain qui est, qui vit, dans un monde. C'est ce qu'il écrit également dans *Enseigner à vivre* lorsqu'il reprend la formule de Rousseau délivrant le sens de l'éducation : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre » en notant, toutefois, que « la formule est excessive, car on peut seulement l'aider à apprendre à vivre » (2014, 15) autrement dit à exister « exister, pour un être vivant c'est vivre (...) Vivre, c'est le mode d'existence propre à l'individu-sujet » (1980, 192).
- 25 D'entrée, dans l'avant-propos de *La tête bien faite*, Morin pose en complément de la définition de l'éducation qu'il relève dans le Robert comme une « mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain ; ces moyens eux-mêmes », la mission du didactisme qui est « d'encourager l'auto-didactisme, en éveillant, suscitant, favorisant l'autonomie de l'esprit » (1999, 11). Cette autonomie de l'esprit doit s'accompagner du « principe de l'auto-examen qu'auparavant on appelait introspection » cher à Montaigne et d'autres auteurs, car « se situer toujours soi-même dans sa connaissance est une nécessité : le

- connaissant doit s'intégrer dans sa connaissance, idée absolument clef et fondamentale » (Morin et al., 2000, 35).
- 26 Ainsi, « L'éducation doit contribuer à l'auto-formation de la personne (apprendre et assumer la condition humaine, apprendre à vivre) et apprendre à devenir citoyen » (1999, 71).
- 27 Morin rejoint ainsi Rousseau, l'un des auteurs qui lui sont chers justement parce qu'il a été un autodidacte n'ayant pas « subi "l'imprinting" des idées dominantes », dont il se sent proche également parce que celui-ci avait compris que « dans le progrès, il y a aussi une dégradation, que dans la civilisation, il y a la perte de ce qui était "naturellement" virtuel dans l'homme, et cela ne l'empêche pas de songer à une société meilleure ». Il se différencie néanmoins de Rousseau en rappelant que si celui-ci, par « la puissance créatrice de cette pensée autonome [...] s'oppose aux philosophes, moi, je les garde ensemble en mon esprit. Ils sont dialogiques dans mon univers mental » (2016, 28).
- 28 On retrouve cette différence entre les deux penseurs de l'éducation lorsqu'ils proclament que l'éducation est dévolue à former l'homme et le citoyen. Alors que Rousseau sépare les deux et choisit de former l'un ou l'autre, Morin choisit de conserver les deux ensemble. La question de l'autonomie est ainsi posée. Mais, il s'agit d'aller vers l'autonomie de chacun pour qu'il s'insère dans la société à laquelle il appartient et contribue.
- 29 Or, la boucle individu-espèce-société, qui permet à chacun d'assumer sa condition humaine, n'est pas entendue par lui comme un fatalisme. Morin n'est pas dans le déterminisme de « Jacques le fataliste » de Diderot. Il ne s'agit pas de subir son sort mais de s'accepter, de s'accueillir en tant qu'humain, de ne pas chercher à être autre chose qu'humain et pleinement humain. Ce n'est pas un geste d'abandon mais une dynamique positive de création. Accepter sa condition humaine, ce n'est pas s'inscrire dans un malheur, c'est s'engager et se déployer dans la réalité humaine qui est faite des *Epiphania* et des *Katastrophê*. C'est là où Morin se révèle également pascalien. L'être humain est un roseau pensant, avec ses fragilités et ses limites mais aussi avec ses ressources fécondes et ses dynamiques créatrices. Il est dans une sorte de stoïcisme qui n'est pas de l'ordre du fatalisme mais qui correspond à une capacité de lecture qui permet d'accepter sa condition humaine dans sa liberté, comme être de décision. L'homme n'est pas cantonné à une condition géographique, spatiale. Il y a toujours une dynamique, liée à une temporalité, qui s'inscrit dans un horizon d'espérance.
- 30 Ainsi, l'école doit être le lieu de l'éducation qui sert à former cet humain, à le faire devenir humain mais aussi citoyen. L'école est le lieu de l'expérience dès le plus jeune âge du devenir humain, par la transmission, l'apprentissage, le vivre ensemble. Et, cette école n'est pas un lieu en dehors. Elle n'est pas isolée. Elle fait partie de la société et entretient des relations complexes avec la société. Il s'agit d'un lieu où l'on essaie de se retrouver pour transmettre et acquérir différents savoirs. Un lieu mouvant et non figé, où les savoirs évoluent en même temps que la société, qui évolue elle-même en même temps que les personnes qui viennent de l'extérieur dans ce lieu en mouvement qu'est l'école. Nous sommes au cœur de la notion de relation en éducation, avec ces deux termes qui se médiatisent : celui du lien ou de la reconnaissance mutuelle et celui du mouvement vers ou de l'intentionnalité éducative. Comment arriver à relier tous ces éléments ? Nous sommes là dans l'un des deux défis qui, selon Morin, sont constitutifs de la complexité, celui de relier, l'autre étant celui de la confrontation à l'incertitude.

Le défi de relier des personnes, des écoles, des savoirs institués, des savoirs qui sont en train de se créer, se développer, des personnes en train de devenir ... La question de l'école pose la question de la communauté qui, selon Morin, est essentielle, comme nous le verrons plus loin, notamment, par l'apport de son travail sur la question de la communauté de destin pour une ère planétaire. L'école est un lieu où se crée et vit une communauté éducative - avec des enseignants, des élèves, du personnel administratif, d'accueil et de direction - autour de laquelle se rencontrent des histoires humaines avec leur culture particulière, leurs projets, leurs vécus. La pensée complexe de Morin est d'abord une sensibilisation au fait que la personne que l'on voit n'est pas une personne générique mais une personne qui a une histoire, avec des appartenances multiples, et un projet.

- 31 La vision de l'éducation par Edgar Morin est donc là. Il s'agit de replacer l'humain au cœur d'un système et de lui transmettre les clés nécessaires pour apprendre à vivre dans un monde commun. Cela nous permet, d'ores et déjà, de voir en quoi l'approche complexe qu'il propose ne constitue pas un remède à l'école, son propos n'étant pas de chercher à dire que l'école est malade, mais un défi.

La Mission des éducateurs

- 32 Morin pose ce défi, en reprenant la question de Kant et de Marx : Qui éduquera les éducateurs à mieux éduquer ?
- 33 Il y répond en remettant au cœur du métier d'éducateur une mission, portée par des éducateurs éclairés « animés par la foi dans la nécessité de réformer la pensée et de régénérer l'enseignement » (1999, 115). Cette mission est une mission de transmission, qui nécessite une condition indispensable, caractérisée par Platon comme étant l'éros, qui est, tout à la fois, désir, plaisir et amour ; « désir et plaisir de transmettre, amour pour la connaissance, amour pour les enseignés [...] Eros mission foi constitue le circuit récursif de la trinité laïque, où chacun des termes nourrit l'autre » (1999, 116).
- 34 C'est également sur cet élément qu'il insiste lorsqu'il dialogue avec les jeunes du lycée parisien Jacques-Decour, l'ancien lycée Rollin dans lequel il a lui-même fait ses études, en disant qu'« il ne sert à rien de débiter du savoir en tranches, mais il faut aimer ce que l'on fait et aimer les gens qui sont en face de nous » (2002, 28).
- 35 Il entend aussi la mission de l'éducateur comme une mission personnelle :
- « Mission personnelle qui permet la reconnaissance de la qualité humaine de l'élève, lui manifeste bienveillance et attention, et non le rejet dans la catégorie des crétins et des débilés. Mission personnelle qui, enseignant la compréhension, fait comprendre la nécessité immédiate de la compréhension dans la classe, y manifeste sa compréhension et devrait recevoir de la compréhension en retour. Mission personnelle qui prend conscience que le pire mal est l'humiliation d'autrui et donne cette conscience à l'élève, car le pire dans les relations humaines est l'humiliation réciproque. La voie : échapper au cercle vicieux des humiliations pour trouver le cercle vertueux des reconnaissances réciproques. » (2014, 68)
- 36 Morin insiste sur l'importance de la compréhension, qu'il nomme mère de la bienveillance, qui est constitutive de ce qui doit être le cœur de la vie en société pour permettre que soient reconnues « la pleine humanité et de la pleine dignité d'autrui ». Ainsi, « la compréhension, la bienveillance, la reconnaissance vont permettre non seulement un mieux vivre dans la relation enseignant-enseigné, dans toute relation d'autorité, dans toute relation humaine, mais aussi combattre le mal moral le plus

cruel, le plus atroce qu'un être humain puisse faire à un autre humain : l'humiliation. La conflictualité ne saurait être totalement abolie, mais elle pourrait être minorée ou surmontée par la compréhension. L'harmonie qui abolit tout antagonisme est impossible et même non souhaitable. Mais quel progrès éthique si nous nous égarons moins, si nous comprenons mieux ! Ce serait cela poursuivre l'hominisation ! » (*Ibid.*, 121)

- 37 La mission enseignante doit ainsi répondre aux cinq finalités éducatives qui sont liées entre elles et se nourrissent les unes les autres, à savoir : la tête bien faite, l'enseignement de la condition humaine, l'apprentissage du vivre, l'apprentissage de l'incertitude, l'éducation citoyenne.
- 38 Enfin, Morin décline cette mission enseignante en six points :
1. Fournir une culture qui permette de distinguer, contextualiser et globaliser pour affronter les problèmes fondamentaux ;
 2. Préparer les esprits à répondre aux défis posés par la complexité croissante des problèmes ;
 3. Préparer les esprits à affronter les incertitudes par la découverte de « l'Univers, la vie, l'humanité » mais aussi « en favorisant en eux l'intelligence stratégique et le pari pour un monde meilleur » ;
 4. Eduquer pour la compréhension humaine entre proches et entre lointains ;
 5. Enseigner l'affiliation à la France et introduire l'affiliation à l'Europe ;
 6. Enseigner la citoyenneté terrestre en enseignant l'humanité dans son unité anthropo et ses diversités individuelles et culturelles ainsi que dans sa communauté de destin à l'ère planétaire, où tous les humains sont confrontés aux mêmes problèmes vitaux et mortels (p116-117) ;
- 39 Autant de points essentiels qu'il n'hésite pas à partager avec les futurs enseignants qu'il a rencontré notamment en 2019 dans le cadre de quatre séminaires à l'Université de Montpellier, intitulés : « Le défi des complexités : problèmes et méthodes »⁴.

Le défi de l'école

- 40 Il s'agit ainsi, lorsque l'on pense l'éducation par l'approche de la complexité, de prendre en compte la mission enseignante comme constitutive de l'édification de ce nouveau paradigme éducatif, et non pas de panser le paradigme existant. En effet, Morin n'apporte pas, dans l'école, la complexité pour soigner celle-ci, et, en ce sens, la complexité n'est ni un remède, ni un dispositif, ni une pluralité d'outils. La complexité est là pour définir et préciser l'école. La question de Morin n'est pas de savoir si l'on est, ou non, satisfait de l'école mais « à quoi sert l'école ? ». Or, s'il partage l'opinion selon laquelle l'école a pour objet de communiquer des connaissances, Morin n'en clame pas moins sa stupéfaction de constater l'aveuglement qui règne « sur ce qu'est la connaissance humaine, ses dispositifs, ses infirmités, ses difficultés, ses propensions à l'erreur comme à l'illusion » et proclame la nécessité « d'introduire et de développer dans l'enseignement l'étude des caractères cérébraux, mentaux, culturels des connaissances humaines, de ses processus et de ses modalités, des dispositions tant psychologiques que culturelles qui lui font risquer l'erreur ou l'illusion » (*Ibid.*, 78).

- 41 D'où sa proposition autour des sept savoirs (2000), qui permettraient de mettre l'humain au cœur des connaissances qu'il estime nécessaires pour éduquer tout homme du futur, et qui sont :
1. Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion ;
 2. Les principes d'une connaissance pertinente ;
 3. Enseigner la condition humaine ;
 4. Enseigner l'identité terrienne ;
 5. Affronter les incertitudes ;
 6. Enseigner la compréhension ;
 7. L'éthique du genre humain.
- 42 En prônant la nécessité d'admettre le caractère transdisciplinaire de la connaissance, tout autant que celle de relier l'objet au sujet et à son environnement, Edgar Morin tente, à travers la *Méthode*, de concevoir comme lié ce qui était considéré jusqu'ici comme disjoint, dans une approche dialogique qui permette de connaître, à la fois, les globalités et le particulier. Étendue à l'éducation, la complexité suppose « de réformer la pensée pour réformer l'enseignement et de réformer l'enseignement pour réformer la pensée » ainsi que Morin le préconise dans *La tête bien faite*.
- 43 Cette révolution qui place la connaissance de l'homme au centre de l'éducation ne peut être comprise comme un remède quant à une situation de crise de l'école, et ce même si l'école est en crise, et ce même si, de son propre aveu, on s'intéresse plus à Morin en temps de crise. Attention, nous dit Morin, à ne pas céder « aux solutions illusoires et aux régressions de conscience » qui sont concomitantes aux prises de conscience et aux réformes qu'appelle la crise. D'autant plus que « la conscience arrive toujours en retard ! » (2002, 61).
- 44 Cependant, la pensée complexe peut être mobilisée à bon escient lorsque l'on regarde l'école en crise, même si cela ne constitue pas son défi, car elle rend compte, dès le départ, de la complexité de l'école, et donne des éléments pour penser l'école dont l'on voudrait.
- 45 Si l'éducation ne peut à elle seule changer la société, elle participe à « former des adultes mieux capables d'affronter leur destin, mieux aptes à épanouir leur vivre, mieux aptes à reconnaître les erreurs et les illusions dans la connaissance, la décision et l'action, mieux aptes à se comprendre les uns les autres, mieux aptes à affronter les incertitudes, mieux aptes à l'aventure de la vie. Au cœur de la crise de l'enseignement, il y a la crise de l'éducation. Au cœur de la crise de l'éducation, il y a les défaillances dans l'enseignement à vivre. Savoir vivre, problème de chacun et de tous, est au cœur du problème de la crise de l'éducation » (2014, 49).
- 46 Or, savoir vivre nécessite d'étudier l'incompréhension tout en éduquant à la compréhension. En effet, « la compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare. D'où la nécessité d'étudier l'incompréhension, dans ses racines, ses modalités, ses effets. Une telle étude est d'autant plus nécessaire qu'elle porterait, non sur les symptômes, mais sur les causes des mépris, racismes, xénophobies. Elle constituerait en même temps une des bases les plus sûres de l'éducation pour la paix intérieure de chacun et de la paix générale entre humains » (*Ibid.*, 53).

- 47 Lorsque l'on regarde l'école en crise - telle que nous la vivons aujourd'hui, génératrice d'incompréhensions et de phénomènes de violences - la difficulté tient au fait que la crise place dans une situation d'urgence, alors que la pensée complexe invite, non seulement à tenter de répondre dans le concret quand il y a urgence, mais invite aussi à se placer dans l'avenir. Il s'agit de donner du poisson à celui qui a faim, tout en lui apprenant à pêcher. La pensée complexe n'est pas là pour régler les problèmes mais pour apporter une manière de les traiter. C'est une manière de lire le monde, d'en recueillir l'expérience, de sortir du parcellaire. On adopte alors la manière de voir le monde avec ses inférences avec une pensée qui convoque, par exemple, le géographique, le biologique ou encore le physique en intégrant l'étendue, l'espace, ainsi que la vitalité à travers la création, et la dimension du temps, du chronos.

Être humain

- 48 En introduisant, ainsi, l'espace, le temps, la chair, la voix, la pensée complexe introduit l'humain, qui est lui-même une parole, une voix, une chair, qui s'inscrit dans son évolution personnelle, propre, singulière, en habitant également l'historicité du temps présent, passé et à venir. Comment alors situer la pensée de Morin dans ce « A quoi sert l'école ? ».
- 49 Définir l'école selon Morin, à la suite de Rousseau et de la formation de l'Emile, c'est ne pas réduire celle-ci à l'enseignement et à l'acquisition de compétences. Or, une confusion peut se créer avec le projet éducatif de la complexité qui peut être entendu comme une demande relative au fait de former et de devenir des experts en modélisation sociale, et ce alors qu'il s'agit de former à une capacité dialogique d'analyse contextuelle du monde en commun ainsi qu'à un engagement intelligent comme citoyen de la terre-Patrie. C'est là qu'il serait possible de penser le bonheur de se réjouir de vivre ensemble avec Morin.
- 50 La grande question éducative du devenir humain serait celle du « comment apprendre à vivre ensemble, dans la paix et la sollicitude ? ». Morin nomme cela « la notion de *buen vivir* ou bien vivre, [qui] englobe tous les aspects positifs du bien-être occidental, en rejette les aspects négatifs qui provoquent mal-être, et ouvre la voie à une recherche du bien vivre qui comporte des aspects psychologiques, moraux, de solidarité, de convivialité ». Cela suppose d'« introduire dans la préoccupation pédagogique le vivre bien, le "savoir-vivre", "l'art de vivre" » car « l'aspiration au bien-vivre nécessite l'enseignement d'un savoir-vivre dans notre civilisation » (*Ibid.*, 23-24). Morin fait le constat que l'école n'apporte pas « la préoccupation, l'interrogation, la réflexion sur la bonne vie ou le bien vivre. Elle n'enseigne que très lacunairement à vivre, défaille en cela à ce qui devrait être sa mission essentielle » (*Ibid.*, 40). C'est donc en cela que la réforme de l'éducation « nécessite de part et d'autre une régénération de l'Eros » (*Ibid.*, 120) comme nous l'avons vu ci-avant.
- 51 C'est également ce qu'indique Edgar Faure lorsqu'il parle du savoir-être, qui, replacé au cœur de l'éducation, appelle « l'apprendre à être » :
- « L'éducation, pour former cet homme complet dont l'achèvement devient plus nécessaire à mesure que des contraintes toujours plus dures écartèlent et atomisent davantage chaque être, ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'"apprendre à être" ». (Faure, 1972, XVI)

Être au monde

- 52 Morin apporte l'ailleurs. Il nous fait sortir de nos certitudes, nous permet de pouvoir explorer le monde et de s'explorer soi-même. Nous sommes ainsi dans le monde tout en étant un monde en nous-mêmes. On ne peut pas parler seulement de l'être humain économique, ou politique, ou biologique ... Morin nomme l'homme dans la triade « individu-société-espèce » et dans ses dimensions multiples *faber, sapiens, economicus, ludens, delirians, demens*. Il précise qu'il s'agit bien d'une question à discuter au niveau anthropologique car « la société vit pour l'individu, lequel vit pour la société ; la société et l'individu vivent pour l'espèce, qui vit pour l'individu et la société » (2008, 1920), chacun de ces éléments étant intrinsèque à la complexité humaine, invitant par là à considérer la signification de tout développement humain comme « développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine » (2014, 105).
- 53 La pensée complexe n'est pas une pensée qui classe ou met dans des cases. A l'opposé, c'est une pensée qui permet d'ouvrir, d'être dans l'interaction. C'est une pensée toujours en mouvement, car le monde est en mouvement, et l'autre est toujours en mouvement. Il s'agit d'une pensée curieuse de ce qui se passe autour, qui ne s'arrête pas à une certitude. Il s'agit d'une pensée d'ouverture, de liberté. L'être humain s'ouvre toujours au monde. Morin ne cherche pas à faire une synthèse de l'être humain, mais à penser à partir de ce qui est déjà là, de ce qui est nouveau, de ce qui se présente encore. C'est à la fois le chemin qui se fait en marchant d'Antonio Machado et le Herr Professor de Søren Kierkegaard : « Pendant que le très illustre et spéculatif Herr Professor explique tout ce qui existe, il a oublié par distraction comment il s'appelle lui-même, qu'il est un homme, simplement un homme ... » (2008, 545).
- 54 L'apport fondamental de Morin est de faire revenir l'être humain au centre du jeu, alors qu'on l'a oublié dans les noosphères, les actions, les expertises. Nous avons oublié ce que nous sommes. Il fait sortir de l'oubli la question du « qui sommes-nous ? ». Ce n'est pas que nous n'avons pas été, c'est que nous avons oublié, par distraction. Il ne dit pas que nous ne savions pas mais que nous avons oublié tout ce que nos ancêtres produisaient au niveau des saisons, tout comme nous avons oublié que l'enfant avait déjà acquis des connaissances scientifiques à son entrée à l'école. Nous nous hâtons de lui faire revêtir son habit d'élève et de tenter de lui apprendre ce qu'il sait déjà, au lieu de partager les savoirs qu'il a en lui. De ce fait, nous faisons oublier à l'enfant ce qu'il sait. C'est ainsi que l'école efface, comme par inadvertance, les connaissances que l'enfant porte en lui.
- 55 Par ailleurs, en apportant à l'enfant la découverte de soi-même et du monde, la complexité introduit la tolérance. L'autre ne peut pas être défini par rapport à sa couleur, sa culture. Il constitue un mélange de nombreuses choses ; ces choses étant elles-mêmes dynamiques. Ce n'est pas un gâteau que l'on partage. C'est du vivant, du biologique. Le monde se crée, s'autocrée et se recrée. Car, même dans sa destruction, il y a toujours du nouveau. Nous sommes dans la pensée du dialogique qui se nourrit de deux forces.
- 56 L'entrée du dialogique permet d'être en dialogue avec l'autre non pour trouver une synthèse ensemble mais pour partager les différences et les ailleurs. La dialectique, chez Hegel par exemple, se situe plus dans le registre d'une synthèse, d'un point de

stabilisation définitive. Edgar Morin continue dans un mouvement qui se poursuit comme on peut le retrouver dans la dialectique de Schleiermacher « et si, et si ... », en ouvrant toujours avec un « si », qui ne se résout jamais dans une synthèse. Ici, c'est le nouveau qui provoque la synthèse à se remettre en question et à poursuivre le dialogue. La dialogique est un dialogue permanent qui ne cherche donc pas à réaliser la synthèse mais une intelligibilité des choses en marchant, en se mettant au travail, où l'un ne se perd pas dans l'autre, ou l'un ne se perd pas dans le nous. Ce n'est pas une parole qui fait de nous un « on ». Il y a toujours un « je » et un « tu » qui restent au travail. L'éducation que propose Morin permet ainsi de former l'homme qui pourra s'inscrire dans une communauté de destin.

L'éducation complexe pour une communauté de destin

- 57 En plaçant l'homme dans la question du devenir humain, nous pouvons ajouter que « l'éducation peut se penser comme une réponse à l'interrogation suivante : comment parvenir à la finalité que se propose d'atteindre une communauté à une génération future ? » (Mutuale, 2017, 47)

Le monde comme utopie, l'utopie comme monde

- 58 Cette question permet d'entrer dans une visée de l'éducation qui comprend une vision que l'on peut qualifier d'utopique en ce qu'elle introduit la question du merveilleux, de la surprise, du surnaturel, du magique, du rêve qui surgit et qui rend les choses possibles. Ainsi, selon Oscar Wilde, « une carte du monde qui n'inclut pas l'Utopie ne mérite pas qu'on y jette un regard, car elle omet le seul pays où l'humanité est toujours en train d'atterrir. Et quand l'Humanité y atterrit, elle regarde au-delà, et, voyant un pays meilleur, elle hisse les voiles » (Wilde, 1990, 42).
- 59 Dire qu'il y a du possible, que le monde n'est pas une formule mathématique, c'est laisser entrevoir l'utopie. Le monde est à la fois réel et utopie, de même que la réforme qu'appelle Morin de ses vœux est tant utopique « parce que des forces gigantesques d'illusion et d'erreur s'y opposent » que réaliste « parce qu'elle est dans les possibilités concrètes de l'humanité au stade actuel de l'ère planétaire » (2008, 2394-2395).
- 60 Si cette question de l'utopie est essentielle pour construire le monde de demain, alors comment éduquer à l'utopie ? Si l'on perd l'utopie, on perd le sens du monde, on le réduit à ce qui est là, on le normalise. Or, le monde est romance, rêve fou qui permet de découvrir l'autre, l'étranger, l'inconnu qui permet de devenir soi-même autre. Le monde qui est le monde mathématique est celui qui résout le problème alors que le monde de l'utopie et du rêve fou est celui qui s'ouvre toujours à quelque chose de nouveau, à un possible. C'est le monde de la liberté selon Kierkegaard : l'avenir est la liberté. Il comprend la décision qui peut se faire, ce qui est différent du futur, qui est ce qui va arriver et que l'on sait déjà. C'est la différence entre les deux films « La vie est belle » (1946) de Capra et « Retour vers le futur » (1985) de Zemekis, avec, d'un côté, George Bailey qui comprend que, par ses actes, il a la liberté de changer l'avenir, et, de l'autre côté, Marty MacFly qui cherche à réparer le passé par rapport à un futur qu'il connaît déjà. Quand Morin parle du futur, c'est plus dans le sens de l'avenir selon Kierkegaard :

« Le possible, correspond exactement à l'avenir. Le possible est pour la liberté l'avenir, et l'avenir est pour le temps le possible ». La dialogique amène cela. On chemine. Cela apporte la surprise parce que l'on ne s'arrête pas mais la vie se révèle dans la relation à l'autre comme un continuuel déploiement.

Citoyen du monde

- 61 La relation entre l'homme et le citoyen constitue une question à laquelle Rousseau se consacre. Ainsi, il forme l'homme et c'est cet homme-là qui va devenir citoyen. C'est l'Emile, éduqué, qui va signer le contrat social. Morin pense également l'homme et le citoyen ensemble lorsqu'il s'intéresse à l'éducation. En même temps, on apprend à assumer sa condition humaine et à devenir citoyen. Il s'agit d'assumer une responsabilité : je suis dans une société, j'ai à assumer une responsabilité, responsabilité sociale et planétaire. Nous sommes responsables du monde. Avec Morin, on retrouve la célèbre déclaration de Diogène de Sinope : « je suis un citoyen du monde ». La citoyenneté ne s'arrête pas à un espace géographique. On est citoyen d'une Terre-Patrie. C'est en tant que citoyen de cette Terre-Patrie que je suis responsable tant de la Terre que de ce et de ceux qui l'habitent. La condition humaine implique dès lors de s'occuper du développement intégral de la personne, aux niveaux physique, spirituel, émotionnel, social. La dimension inclusive est au cœur de cette éducation car il s'agit de voir la personne dans son intégralité et non pas réduite à un handicap. Il y a nécessité de la voir dans son intégralité et donc dans sa condition humaine, tout en prenant en compte ses limites.
- 62 Le citoyen éduqué à la complexité est attentif à la dignité de chacun, dans une forme de citoyenneté universelle, tel le bon samaritain qui ne demande pas l'origine de la personne qu'il voit assise par terre. Pour reprendre les mots de Simone Weil, il est dans une « attention créatrice [qui] consiste à faire réellement attention à ce qui n'existe pas. L'humanité n'existe pas dans la chair anonyme inerte au bord de la route. Le samaritain qui s'arrête et regarde fait pourtant attention à cette humanité absente, et les actes qui suivent témoignent qu'il s'agit d'une attention réelle » (Weil, 136, 66). Simone Weil insiste sur l'attention à l'humanité en l'autre qui rend humain et qui donne des ressorts à chaque action. Ainsi, dans la relation en éducation, la sollicitude représente une pédagogie miséricordieuse qui ne s'arrête pas au fait de « prendre soin de l'autre » selon Levinas mais qui se risque dans « le conduire vers » de Saint Augustin comme intentionnalité éducative en vue d'une reconnaissance de la dignité de chacun dans un monde commun et non uniforme (Mutuale, 2017).
- 63 Le citoyen formé à l'école de la République de Jules Ferry se situe dans la perspective de la défaite de 1870 face à l'Allemagne avec la perte de l'Alsace et de La Lorraine considérée comme une victoire de l'éducation civique de l'instituteur prussien. Il fallait former un soldat de la république, fidèle aux lois de sa patrie et nécessairement brave pour assurer la protection de la nation. Aujourd'hui, selon Morin, il faut élargir la notion de citoyen car « la conscience et le sentiment de notre appartenance et de notre identité terrienne sont aujourd'hui vitaux. Ainsi nous devons contribuer à l'auto-formation du citoyen français, et donner connaissance et conscience de ce que signifie une nation. Mais il nous faut aussi élargir la notion de citoyen à des entités qui ne disposent pas encore d'institutions achevées, comme l'Europe pour un Européen, ou qui ne disposent pas du tout d'institutions politiques communes, comme la planète Terre » (1999, 84-85).

- 64 Morin introduit le citoyen du monde, celui qui ne s'arrête plus à son pays et qui soutient toutes les causes humaines qui sont à sa portée. Depuis Levinas qui convoque à la responsabilité du visage de l'autre, Morin introduit la complexité en pensant la responsabilité du visage de l'autre dans le monde. Nous sommes responsables de la condition humaine ou de la dignité humaine, que nous devons célébrer ensemble, afin qu'il n'y ait pas d'exclu. Se pose ainsi la question de savoir vivre ensemble, d'apprendre à vivre ensemble et à bien vivre ensemble comme nous l'avons vu ci-avant, pour laquelle Morin pense une éthique planétaire.
- 65 En se référant à Kant, Morin pose le principe de l'hospitalité universelle comme première leçon éthique de l'ère planétaire, qui est celle qui « nous demande d'accueillir le migrant et de l'adopter dans notre communauté. L'humanisme planétaire est à la fois producteur et produit de l'éthique planétaire. L'éthique planétaire et l'éthique de l'humanité sont synonymes » (2008, 2380).
- 66 Morin pose ensuite neuf commandements qui sont autant de prises de conscience capitales pour une anthropolittique intégrant les impératifs de l'éthique planétaire.
- 67 Le troisième commandement pose « la prise de conscience que les relations entre humains sont ravagées par l'incompréhension, et que nous devons nous éduquer à la compréhension non seulement des proches, mais aussi des étrangers et lointains de notre planète ». Quant au septième commandement, il pose le principe de « la responsabilité et de la solidarité envers les enfants de la Terre », en prolongeant par le huitième commandement « le futur de l'éthique de la responsabilité et de la solidarité avec nos descendants (Hans Jonas), d'où la nécessité d'une conscience à téléobjectif visant haut et loin dans l'espace et le temps » (*Ibid.*, 2378-2379).
- 68 Le neuvième commandement pose la prise de conscience de la Terre-Patrie comme communauté de destin, qui suppose une formation devant permettre « l'enracinement à l'intérieur de soi de l'identité nationale, de l'identité européenne, de l'identité planétaire. On est vraiment citoyen, avons-nous dit, quand on se sent solidaire et responsable » (*Ibid.*, 2379).
- 69 Morin nous entraîne dans le sillage d'un devoir humaniste qui « est clair et se confond avec le devoir de fraternité : nous devons prendre le parti d'Eros, qui nourrit l'amour et la fraternité, qui procure l'intense poésie de communion avec le meilleur de l'humanité, et qui nous fait participer à la grande aventure », tout en se gardant bien d'éviter « l'illusion euphorisante que toute fraternité acquise l'est définitivement » (2019, 58).
- 70 Il pense cette fraternité en dialogique avec une société qui, bien qu'étant celle de la communication immédiate, constante et optimale, ne permet pas pour autant de mieux comprendre l'autre et qui, au contraire, génère ressentiments et incompréhensions. Le constat qu'il fait est cependant positif car même si tout concourt au repli sur soi « de partout naît et renaît un besoin du "nous" et du "tu" » (*Ibid.*, 39-40). C'est ainsi que l'homme morinien entre dans une communauté de destin.

Une communauté de destin

- 71 Morin date l'entrée dans une conscience de communauté de destin, selon l'expression d'Otto Bauer, après la Seconde Guerre mondiale et le double anéantissement nucléaire d'Hiroshima et Nagasaki, qui révèle que « toute l'espèce humaine est réunie sous une

“communauté de destin“, puisqu'elle partage les mêmes périls relations ou économiques, les mêmes dangers provoqués par le fanatisme religieux ou l'arme nucléaire » (2017, 14).

- 72 Il s'agit d'un destin commun transmis de génération en génération par la culture familiale et populaire mais également par l'école « qui intègre le passé national dans l'esprit des enfants, où réussites les souffrances, les deuils, les victoires, les gloires de l'histoire nationale, les martyres et exploits de ses héros. Ainsi l'identification à soi du passé rend présente la communauté de destin » (1999, 73).
- 73 Cette communauté de destin est également une communauté d'origine qui pose la question de la transmission à l'enseignement. Selon Philippe Meirieu nous avons cette responsabilité de transmettre y compris nos origines. Tout parent doit transmettre son origine à son enfant. Toutefois, cette origine ne doit pas être entendue comme un testament mais bien plutôt comme une ressource.
- 74 Or, le problème de l'enseignement traditionnel est qu'il fait de l'héritage culturel un testament, alors que l'éducation nouvelle fait de l'héritage culturel une ressource, en permettant à l'élève de venir prendre aujourd'hui ce qui lui est nécessaire. Un testament s'exécute et dans l'enseignement traditionnel on est dans l'exécution. Les pédagogies actives font de l'élève un sujet car l'héritage n'est pas figé, c'est une ressource. Il convient de faire attention à celui qui apprend. Le parallèle vient avec l'évolution des savoirs à transmettre selon Morin, qui n'est pas un testament à transmettre pour s'inscrire dans une Terre-Patrie comme communauté de destin où l'activité et la responsabilité de chacun sont engagées.
- 75 Il s'agit en fait de prendre conscience qu'il existe un nouveau lien civique de responsabilité, que Morin développe dans son ouvrage *Terre-Patrie*, avec une nouvelle appartenance citoyenne faisant apparaître un nouveau citoyen responsable de l'autre, dans une Terre-Patrie composée d'êtres humains, d'animaux, de culture. Nous devenons ainsi responsables du patrimoine matériel et immatériel de l'humanité, car cette citoyenneté du monde impose aussi d'être responsable de tout ce qui se passe sur cette terre en partage. Être responsable de cette planète rend conscient de la misère, et l'approche par la complexité amène à une écologie intelligente, qui prend en compte les êtres humains, les non humains et la nature.
- 76 L'écologie non intelligente des réalités complexes ne se situe que dans l'interdiction, alors que l'écologie intelligente œuvre dans la pédagogie et dans la prise en compte des réalités sociales et économiques en jeu. On ne peut pas demander les mêmes efforts écologiques, par exemple, aux peuples qui sont dans la misère. Dans *Laudate Si*, le Pape François se place également dans le sens du discernement dans la défense écologique. Il est nécessaire de tenir compte également des êtres humains qui vivent dans la misère. On ne peut pas leur interdire de se nourrir pour protéger la planète. Nous sommes dans ce que nous nommons l'Ecorelationnalité (Mutuale, 2020), qui est une lecture du monde qui ne se limite pas aux dynamiques spatiales de l'écosystème mais qui introduit le singulier dans ses désirs, ses engagements, ses inquiétudes ainsi que la part de l'inconnu, du temps dans cet engagement au bien commun.
- 77 Eduquer à la Terre-Patrie, c'est prendre en compte l'être humain dans une écorelationnalité. On ne peut pas penser le monde sans penser l'être humain dans le monde. Morin permet de penser et d'être dans la position d'une écologie défensive ainsi que dans celle d'une écologie positive. Si l'on oublie l'être humain dans l'écologie

mais alors qui va penser à cet être humain si ce n'est lui-même ? L'être humain détient cette responsabilité, d'éduquer à cette Terre patrie, pour une communauté de destin. Or, le risque encouru par l'écologie « fermée » est de considérer l'être humain uniquement sous l'angle de la destruction, au risque de créer un être humain générique. Il existe un être humain réel à éduquer et à prendre en compte dans un dialogue par rapport à sa relation à la Terre patrie.

- 78 Il s'agit de nommer et de mettre en discussion la responsabilité dans la sauvegarde de la maison commune. Cette forme d'écorelationalité permet de se décentrer de soi-même et d'aller vers la fraternité universelle qu'Edgar Morin introduit avec la Terre-Patrie : Nous sommes des frères. Cela ne signifie pas : je n'ai pas de biens. Chacun a un bien. Mon nom est déjà en lui-même mon bien. Cela ne veut pas dire non plus de ne pas protéger son pays mais d'apprendre à accueillir l'autre, avec ses moyens, à accueillir l'étranger, à créer un monde de l'hospitalité, comme le dit Derrida, à faire de mon pays, une Terre-Patrie ; c'est-à-dire un lieu d'hospitalité, avec mes moyens, mes limites. Il s'agit de conserver une attention envers l'autre pour faire de son mieux, pour créer les conditions de la possibilité de prendre en compte les conditions réelles d'accueil dans l'utopie de la Terre-Patrie. Exprimer à l'autre l'impossibilité de l'accueillir aujourd'hui est différent de rejeter et d'humilier. C'est de cela dont il s'agit pour éduquer à une citoyenneté existentielle au monde en commun. Lorsque Morin introduit la Terre-Patrie, il ne s'agit pas seulement de protéger, mais également de promouvoir, d'améliorer, de faire rencontrer. Le citoyen de la Terre-Patrie est celui qui est capable de s'engager en faveur du plus faible et pas seulement en faveur de celui qui sait remplir ses devoirs patriotiques et défendre la nation.
- 79 L'Ecorelationalité représente une lecture intelligente du monde qui correspond à ce que Morin appelle l'éducation à la compréhension. Comment comprendre tout ce qui fait monde ? Ce que je croise, avec mon regard, mon corps, ma pensée, c'est ce qui fait mon monde. L'autre chose, c'est l'univers. Mon monde, c'est le lieu où je suis, où je peux agir, et ce même par ma parole, la portée de ma parole. Cette terre me concerne.
- 80 Après avoir pris le temps d'entrer dans l'éducation mise au travail par Edgar Morin à partir de la pensée complexe, il est désormais possible d'avoir une idée plus précise de la portée de son approche.
- 81 L'éducation participerait ainsi de la responsabilité qui impose aux adultes de mener les petits d'homme sur le chemin de l'apprentissage de la vie, en remplaçant l'humain au cœur des connaissances, d'une part, et en plaçant l'homme dans une communauté de destin responsable de la Terre-Patrie, d'autre part. L'éducation complexe apparaît ainsi, d'une part, comme le paradigme éducatif émergent, urgent et nécessaire, et d'autre part, comme la voie qui permettra d'y entrer.
- 82 L'éducation complexe, c'est l'utopie rendue possible par l'espérance et le chemin qui mène à cette utopie.

Conclusion : « L'éducation complexe », l'éducation du futur ?

- 83 En conclusion, reprenons ce que Morin indique en avant-propos des *Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000). Il présente ce texte comme « antérieur à tout guide ou précis d'enseignement » qui aurait pour objet d'exposer « des problèmes

centraux ou fondamentaux, qui demeurent totalement ignorés ou oubliés, et qui sont nécessaires à enseigner dans le siècle futur » (*Ibid.*, 1). Cela rejoint ce qui a été exposé au début de cette note de synthèse : son apport n'est pas un remède pour sauver l'école mais constitue un défi pour la réformer.

- 84 La réforme envisagée par Morin pour cette ère planétaire doit conjuguer : « la réforme de la société (qui comporte la réforme de la civilisation), la réforme de l'esprit (qui comprend la réforme de l'éducation), la réforme de vie, la réforme éthique » ce qui permet de considérer la « triple identité humaine individu-société-espèce » (2008, 2384).
- 85 La réforme de l'éducation doit permettre de réformer les esprits pour qu'ils soient en mesure d'affronter les problèmes tant de la vie privée que de la vie sociale. Cela suppose, au préalable, une réforme du système éducatif fondé sur le principe de la séparation des connaissances (savoirs, disciplines, sciences) ; ce qui a pour conséquence de produire « des esprits incapables de relier les connaissances ; de reconnaître les problèmes globaux et fondamentaux, de relever les défis de la complexité » (*Ibid.*, 2386). Il faut donc réformer le système éducatif pour qu'il soit fondé sur « l'esprit de reliance. Cela permettrait une « Réforme de l'éducation et [une] réforme de la pensée [qui] se stimuleraient l'une l'autre en un cercle vertueux » (*Ibid.*, 2387).
- 86 En introduisant l'humain au cœur de sa pensée, Morin pense une éducation du futur qui permettrait de créer du lien entre les individus, mais également de recréer un lien entre les connaissances afin de leur redonner du sens. Morin appelle ainsi à une réforme de la pensée historique et vitale « qui permettrait, non seulement de séparer pour connaître, mais aussi de relier ce qui est séparé, et où ressusciteraient de façon nouvelle les notions broyées par le morcellement disciplinaire : l'être humain, la nature, le cosmos, la réalité » (1999, 118).
- 87 Selon lui, pour connaître l'humain, il ne s'agit pas de « le retrancher de l'Univers, mais l'y situer » (*Ibid.*, 39).
- 88 Si l'envergure de son propos peut effrayer parce qu'il invite à se déplacer dans cette « volonté d'accomplir la mission historique du savoir-vivre-penser-agir au XXI^e siècle » qui serait « plus qu'une réforme, plus riche qu'une révolution, UNE METAMORPHOSE » (2014, 122), il rassure en rappelant le principe d'espérance dans toute métamorphose avant qu'elle se produise ; métamorphose pouvant apparaître lorsque la solution est invisible et se parer de puissances créatrices, car « c'est alors que l'impossible est possible » (*Ibid.* ; 2398-2399).
- « Se préparer à notre monde incertain est le contraire de se résigner en un scepticisme généralisé. C'est s'efforcer à bien penser, c'est nous rendre apte à élaborer et pratiquer des stratégies, c'est enfin effectuer en toute conscience nos paris. S'efforcer à bien penser, c'est pratiquer une pensée qui s'évertue sans cesse à contextualiser et globaliser ses informations et connaissances, qui s'applique sans cesse à lutter contre l'erreur et le mensonge à soi-même, ce qui nous ramène une fois encore au problème de la « tête bien faite. C'est aussi être conscient de l'écologie de l'action. » (1999, 67-68)
- 89 Allons à la rencontre d'Edgar Morin en mettant en discussion cette pensée complexe en éducation pour le bien commun.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanquer, J.-M. & Morin, E. (2019). *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*. Paris : Odile Jacob, Auxerre : Editions « Sciences humaines ».
- Debray, R. (2016). Un grand vivant. *Les Cahiers de l'Herne*, 114, Cahier Edgar Morin, 17-18.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris : Unesco, Fayard.
- Gailleurd, C., Bohler, O. (2015). *Edgar Morin, Chronique d'un regard*. Aix-en-Provence : Nocturnes productions.
- Gouarné, I. (2013). « Notice MORIN Edgar [né NAHOUM David-Simon, Edgar] ». *Le Maitron. Dictionnaire biographique*.
- Lemieux, E. (2009). *Edgar Morin, l'indiscipliné*. Paris : Le Seuil.
- L'Yvonnet, F. (2016). Avant-propos. *Les Cahiers de l'Herne*, 114, Cahier Edgar Morin, 9-10.
- Morin, E. (2019). *Les souvenirs viennent à ma rencontre*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2019). *La Fraternité*. Arles : Actes Sud.
- Morin, E. & Ory, P. (2018). *L'unité d'un homme*. Paris : Robert Laffont.
- Morin, E. (2017). *Le temps est venu de changer de civilisation. Dialogue avec Denis Lafay*. La Tour d'Aigues : L'aube.
- Morin, E. (2017). *L'île de Luna*. Arles : Actes Sud.
- Morin, E. (2016). *Penser global*. Paris : Flammarion.
- Morin, E. (2016). Les livres qui ont compté pour moi. *Les Cahiers de l'Herne*, 114, Cahier Edgar Morin, 26-33.
- Morin E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles, Paris : Actes sud, Play Bac.
- Morin, E., Abouessalam, S. (2013). *La rencontre improbable et nécessaire*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Morin, E. (2013). *Mon Paris, ma mémoire*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2011). *La Voie : pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2012). *Journal (1962-1987)*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (2012). *Journal (1992-2010)*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (2009). *Edwige, l'inséparable*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2008). *Mon chemin (entretien avec Djénane Kareh Tager)*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2006). *Itinérance (entretien avec Marie-Christine Navarro)*, Paris : Arléa.
- Morin, E., Ardoine, J. & Peyron-Bonjan, C. (2000). « Entretien 1, l'éducation, Février 1995 ». *Pratiques de formation/Analyses*, n°39, Réforme de la pensée, pensée de la réforme. Entretiens avec Edgar Morin sur l'éducation.
- Morin, E. (2008). *La Méthode*. Paris : Le seuil.
- Morin, E. (2002). *Dialogue sur la connaissance. Entretiens avec des lycéens*. La Tour d'Aigues : L'aube.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.

- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Editions du Seuil.
- Morin, E. (1994). *Mes démons*. Paris : Stock.
- Morin, E. & Kern, A.B. (1993). *Terre-Patrie*. Paris : Seuil.
- Morin, E., Grappe-Nahoum, V., Vidal Séphiha, H. (1989). *Vidal et les siens*. Paris : Le Seuil.
- Morin E. (1980). *La méthode 2. La vie de la vie*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1979). *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Editions Points.
- Morin, E. (1970). *Journal de Californie*. Paris : Le Seuil.
- Mukungu Kakangu, M. (2007). *Vocabulaire de la complexité. Post-scriptum à La Méthode d'Edgar Morin*. Paris : L'Harmattan.
- Mutuale, A. (2020). Partager et mettre en œuvre une pédagogie inclusive dans le supérieur : De la communauté pédagogique universitaire. In Parayre, S., Serina-Karsky, F., Mutuale, A., *De la pédagogie universitaire inclusive* (pp. 23-31). Paris : L'Harmattan.
- Mutuale, A. (2017). *De la relation en éducation. Pédagogie, éthique, politique*. Paris : Téraèdre.
- Mutuale, A. (2017). La sollicitude pédagogique dans la reconnaissance mutuelle et l'intentionnalité éducative. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 3, 41-54.
- Rouch, J., Morin, E. (1961). *Chronique d'un été*. Argos Films.
- Serina-Karsky, F. (2013). *Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010) : pour un nouveau paradigme éducatif*. Thèse sous la dir. de Savoye, A. Saint-Denis : Université Paris 8.
- Tellez, J. (2009). *La pensée tourbillonnaire : introduction à la pensée d'Edgar Morin*. Meaux : Germina.
- Weil, S. (1966). *Attente de Dieu*. Paris : Fayard.
- Wilde, O. (1990). *L'Âme de l'homme sous le socialisme*. Paris : Avatar.

NOTES

1. <https://www.iiaa.cnrs.fr/rubrique32.html>, consulté le 15 novembre 2020.
2. Voir le livre avec le Ministre Jean-Michel Blanquer : Blanquer, J.-M. & Morin, E. (2019). *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*. Paris : Odile Jacob, Auxerre : Editions « Sciences humaines ».
3. Cette question de la formation à la pensée complexe d'Edgar Morin est notamment au cœur du travail du groupe transdisciplinaire *Reliance en complexité* qui s'est constitué dans le cadre de la Chaire Unesco Edgar Morin. Pour en savoir plus, voir le site internet <http://www.reliance-en-complexite.org/>
4. Vidéos en ligne sur le site de l'Université de Montpellier : <https://video.umontpellier.fr/search/?q=edgar+morin>

RÉSUMÉS

Cette contribution a pour volonté de présenter les travaux d'Edgar Morin reliés à l'éducation à partir desquels le paradigme de l'éducation complexe se dessine. Nous avons choisi de retracer le parcours qui a mené Morin à envisager une éducation à la pensée complexe permettant de replacer l'humain au cœur d'une Terre-Patrie pour une communauté de destin.

The purpose of this contribution is to present Edgar Morin's research related to education from which the complex education paradigm is taking shape. The reading that we have chosen to make retraces the path that led Morin to envisage an education in complex thinking that allows us to place the Human at the heart of a Homeland Earth for a community of destiny.

Edgar Morin, Complex Education, education, complex thought

INDEX

Mots-clés : Edgar Morin, éducation complexe, éducation, pensée complexe

AUTEURS

FABIENNE SERINA-KARSKY

ISP-Faculté d'éducation, Institut Catholique de Paris, Unité de recherche « Religion, Culture et Société » : Langues, Cultures, Histoire et Education

AUGUSTIN MUTUALE

ISP-Faculté d'éducation, Institut Catholique de Paris, Unité de recherche « Religion, Culture et Société » : Langues, Cultures, Histoire et Education