

Etienne Kola

COMPLEXITÉ HUMAINE ET ÉDUCATION, L'ALTERNATIVE D'EDGAR MORIN

Résumé

Bien éduquer l'humain demeure un grand défi. S'il existe plusieurs théories éducatives illustres, il reste que leurs fonds anthropologiques, leurs principes pédagogiques et leurs finalités ont fini par hypothéquer leur capacité à satisfaire la soif humaine d'une éducation pertinente. C'est le cas des approches humaniste ou socialiste de l'éducation. Qu'est-ce qui révèle leurs écueils intrinsèques ? En quoi l'humain qui est en soi complexe (être à la fois physique, anthro-biologique, social, psychologique, culturel) ne peut se satisfaire d'une éducation unidimensionnelle ? Edgar Morin est le théoricien de la complexité (méthode visant l'étude des phénomènes complexes). Appliqué au fait éducatif, son modèle épistémologique fondé sur le systémisme inclusif pourrait être une bonne réponse à l'équation de l'excellence éducative.

Mots clés : complexité, éducation, humanisme, mécanisme, socialisme.

Abstract :

Educating human beings well remains a great challenge. While there are several illustrious educational theories, their anthropological backgrounds, pedagogical principles and purposes have ended up mortgaging their ability to satisfy the human thirst for a relevant education. This is the case with humanist or socialist approaches to education. What reveals their intrinsic pitfalls? In what way can the human being who is in itself complex (being at the same time physical, anthro-biological, social, psychological, cultural) cannot be satisfied with a one-dimensional education? Edgar Morin is the theorist of complexity (a method for the study of complex phenomena). Applied to the educational fact, its epistemological model based on inclusive systemism could be an good response to the equation of educational excellence.

Keywords : complexity, education, humanism, mechanism, socialism

Introduction

La superstructure contemporaine s'est instituée sous le sceau de la spécialité. Le paradigme spécialiste repose sur le souci humain de se soustraire à la généralité, en vue de la précision et de la concision dans l'effort de compréhension et d'explication des phénomènes. Si l'idéal qui sous-tend cette vision du connaître est en soi noble, il reste qu'il contient un implicite assez problématique. Il s'agit du sectarisme méthodologique et épistémologique qui non seulement divise l'appareil cognitif humain en plusieurs domaines qui s'ignorent, mais aussi s'inscrit dans une conception parcellaire et dichotomique de la réalité humaine. L'homme semble ainsi désormais appréhendé soit sous l'angle de *l'homo faber* (H. Bergson, 2013, p.6), de *l'homo politicus* (Aristote, 1990, p.90), ou de *l'homo rationalis* (R. Descartes, 1951, p. 29), etc. Cette démarche de vivisection de la réalité humaine n'est pas sans conséquences épistémologiques, éthiques et même ontologiques. En effet, selon que l'on conçoit l'humain sous un certain angle, l'on ne peut que développer une légitimité partielle le concernant, au travers d'une représentation étroite de ce qu'il est, de ce qu'il doit connaître ou de comment il doit se comporter. Toute chose qui restreint sa prise en charge, tant sur le plan de la construction de sa structure cognitive que sous l'angle de l'édification de sa conscience éthique.

Edgar Morin est le principal théoricien de la complexité (M. Otter, 2012, p.37). Paradigme inclusif, la complexité repose sur l'idée selon laquelle l'organisation de tout système n'est jamais simple ou unidimensionnelle. Elle revêt ou produit de la complexité, c'est-à-dire qu'elle est un tissu de principes, d'interactions, d'enchevêtrements et d'influences diverses. Parce que la réalité humaine se trouve être l'incarnation même d'une complexité vivante, Edgar Morin bannit tout unilatéralisme méthodologique et toute approche unidimensionnelle dans l'instruction et dans l'éducation de l'homme. Quels sont alors les déterminants du paradigme complexiste ? Quels sont les facteurs de complexité qu'Edgar Morin perçoit dans l'humain ? Comment conçoit-il l'algorithme éducatif, en lien avec sa nécessaire prise en charge complète ?

Organisée en deux parties, la réflexion qui repose sur des recherches essentiellement documentaires sera premièrement un effort de clarification de la complexité, du point de vue d'Edgar Morin. Elle

s'achèvera par une description argumentée de la vision éducative de Morin, en lien avec le postulat complexiste.

1. Le paradigme de la complexité

La curiosité est le nerf moteur du progrès. Au fil des ans, l'intellect humain n'a cessé d'aiguiser ses schémas conceptuels pour non seulement mieux se connaître et comprendre les phénomènes, mais aussi dans la perspective (R. Descartes, 1951) de s'en rendre comme maître et possesseur. Ce souci de la meilleure explication constitue l'aiguillon de l'incessante rénovation méthodologique et épistémologique qui a cours dans les différents domaines heuristiques. C'est sans doute cela qui explique la diversité des modèles épistémologiques actuels. Par exemple, l'explication mécaniste repose sur la démarche analytique des phénomènes. René Descartes (1951) est perçu comme l'un de ceux qui ont prôné le mécanisme explicatif, au travers de ses quatre fameuses règles : la quadruple nécessité de l'évidence rationnelle, de la division et de l'analyse, de l'ordre et de la récapitulation. Miguel Espinoza (2000) décrit l'essence du mécanisme en cinq principes fondateurs, à savoir - l'unité (il y a un seul monde qui est gouverné par une rationalité et qui est susceptible d'être expliqué par une théorie mécaniste) - la mathématisation (le monde est mathématiquement ordonné), la nécessité (l'explication par la causalité est la plus efficace) – l'abstraction (abstraire les traits essentiels d'un phénomène, pour les définir mathématiquement) – la vérification (la nécessité d'éprouver les hypothèses).

Ce qui est ainsi caractéristique de l'explication mécaniste, c'est d'une part la soumission du fonctionnement de tout phénomène à l'intelligibilité mathématique et d'autre part l'appréhension de chaque phénomène dans sa singularité fonctionnelle. Un tel modèle semble trainer des tares intrinsèques, en ce qu'il tend à réduire tout phénomène à ses seuls mécanismes internes. Nonobstant son obédience rationaliste, Leibniz s'oppose au mécanisme analytique de Descartes, compte tenu de sa volonté de tout réduire à l'étendue géométrique. Il remet en cause l'idée cartésienne selon laquelle les caractères géométriques des corps suffisent à expliquer la réalité de la matière (Leibniz, 1984, p.7). De toute évidence, la démarche mécaniste semble s'inscrire dans la lignée des pensées simplifiantes dont le propre est d'isoler mécaniquement les divers éléments d'un système, en ne tenant pas compte de la dynamique interne et interactive qui le caractérise. Ainsi, estime Edgar Morin

(1973), le modèle analytique mécanique est indifférent à l'intelligibilité organisationnelle. C'est du reste ce que Leibniz (1984, pp.8-9) reconnaît lorsqu'il affirme clairement que la description d'un objet ne se ramène pas à sa géométrie car, insiste-t-il, elle doit aussi s'attacher à la configuration des parties qui le composent, et aux interactions des unes sur les autres. Du point de vue de Leibniz comme de Morin, même la machine qui est un artéfact est une totalité organisée, non réductible à ses parties constitutives. Elle est un tout fonctionnel, dont les éléments constitutifs ne peuvent être bien décrits isolément à partir de leurs propriétés particulières. En d'autres termes, l'unité supérieure incarnée dans la machine ne se réduit guère à ses unités élémentaires. Elle a la particularité de produire de l'intelligibilité, grâce aux interactions de ses parties constitutives. Elle est donc un système complexe dont la compréhension de la fonctionnalité exige une approche complexe. C'est pourquoi, relève Morin, le modèle explicatif complexe serait approprié pour accéder à l'intuition des systèmes organisés. Qu'en est-il exactement ?

Le paradigme complexe est un modèle explicatif qui repose sur une vision inclusive des phénomènes. Le mot « complexe », précise Edgar Morin (1990, p.9) ne fait qu'exprimer notre embarras, notre confusion, notre incapacité à définir de façon simple, à nommer de façon claire, à mettre de l'ordre dans nos idées. Cette incapacité tire sa source dans la structure complexe de la plupart des phénomènes qui ne se laissent pas appréhender au travers d'un schéma simpliste. En effet, si toute réalité à structure simple se laisse saisir par une pensée simple, les phénomènes à étoffe complexe ne peuvent se comprendre que par une pensée complexe. D'ailleurs, Morin se méfie des approches simples qui, en réalité, laissent transparaître un simplisme candide, impropre à nous introduire dans la véritable intimité foisonnante des phénomènes. Selon lui, les modes simplificateurs mutilent plus qu'ils n'expriment les réalités ou les phénomènes dont ils rendent compte (E. Morin, 1990, pp.9-10).

La conviction de Morin est que notre monde, dans ses fondements dialectiques, est irréductiblement complexe. Et l'un des enjeux du paradigme de la complexité réside dans la nécessité d'y distinguer les éléments (sans les isoler), en s'efforçant d'appréhender les facteurs de leur interconnexion, pour en définitive intuitionner la diversité et la complexité spectaculaires de ce monde. Bernard Dagenais témoigne de l'attachement d'Edgar Morin au principe complexe :

« Un des grands apports de Morin dans la réflexion scientifique, c'est cette recherche de la complexité, et non la présentation d'une dualité entre deux pôles qui souvent ne s'opposent pas. Entre l'ordre et le désordre, il n'y a pas d'opposition, mais nécessité et complémentarité. Entre les libertés et les contraintes, il n'y a pas d'opposition, mais des équilibres. Entre l'acquis et l'inné, il n'y a pas de fossé, car les deux doivent conjuguer ensemble » (B. Dagenais, 2007, p.183).

Dagenais relève que ce qui est symptomatique dans la pensée de Morin, c'est qu'il reste constamment à l'écoute des phénomènes et des comportements qui marquent son époque. Il tente de les comprendre et de les expliquer d'une façon globale, en évitant de les réduire à un seul angle d'interprétation. D'ailleurs, Morin lui-même estime que face à l'ampleur et à la persistance des crises tous azimuts dans le monde contemporain (bouleversements sociopolitiques, crises écologiques et environnementaux, bouleversements biologiques rendus possibles par l'avènement du génie génétique, crises économiques, sanitaires, le fait mondialiste, etc.), il serait épistémologiquement maladroit d'espérer y apporter des réponses viables, au moyen des lois simples. Du reste, c'est à contre cœur qu'il fait le constat que l'on soit toujours à la préhistoire de l'esprit humain. Seule la pensée complexe nous permettrait de civiliser notre connaissance (E. Morin, 1990, p.25). C'est surtout dans le génie génétique que Morin trouve la clé de l'explication des réalités complexes incarnées dans le vivant. La vie, qu'elle soit humaine ou animale, est si particulière qu'un modèle explicatif simplificateur est inopérant. Dans son ouvrage *La vie de la vie*, il décrit cette complexité du vivant à partir de la notion de versatilité :

« La vie se présente sous des caractères si divers que nulle définition n'arrive à les embrasser et à les articuler ensemble. Dès qu'on veut saisir son unité, elle fait surgir des questions qui devraient s'exclure les unes les autres. Elle n'est que physique et elle est différente de tous les autres phénomènes physiques. Elle est espèce et elle est individu. Elle est discontinuité (naissances / existences / morts) et continuité (cycles, boucles, processus) ... » (E. Morin, 1980, pp.349-350).

C'est cet état de fait qui a conduit Morin à prendre sa distance vis-à-vis des schémas explicatifs réducteurs. Pour lui, de même que la notion de vie ne saurait se rapporter à l'idée de substance ou d'essence, on ne saurait, de façon simpliste, conférer à la vie une définition exclusivement physique, seulement biologique, seulement élémentaire, seulement totalitaire, seulement organisationnelle ou seulement existentielle. L'hostilité de Morin (1977, p.281) vis-à-vis de toute conception mécaniste de la vie est d'autant plus évidente que pour lui, l'on ne saurait enfermer le concept de vie dans celui de la machine, ni de l'automate car, précise-t-il, le concept de vie les contient, les déborde, les dépasse et les renferme. La vie se trouve ainsi être un phénomène méta-machinal. C'est donc en raison de cela qu'il s'insurge contre toute approche unilatérale du vivant, car c'est ce qui le rigidifie et le mutile. Mais que dire précisément de la réalité humaine à proprement parler ? Quel schème convient-il de mettre en chantier pour mieux la comprendre ? Edgar Morin fait de l'être humain un méga-système, à cause de sa haute teneur de complexité dans la hiérarchie du vivant. Sa description de la réalité humaine est ainsi en lien avec sa texture pluridimensionnelle :

« Nous portons à l'intérieur de nous-même le monde physique, le monde chimique, le monde vivant, et en même temps nous en sommes séparés par notre pensée, notre conscience, notre culture. Ainsi, cosmologie, sciences de la terre, biologie permettent de situer la double condition humaine naturelle et méta-naturelle » (E. Morin, 1999, p.39).

Comparativement aux autres espèces vivantes, l'un des avantages décisifs que possède l'humain est sans conteste le langage articulé, outil par excellence de ses possibilités incommensurables. D'ailleurs Edgar Morin (1991) voit dans le langage articulé, une marque indéniable de la complexité humaine. Parce que la réalité humaine est en soi complexe, Morin n'a pas hésité à créer une sorte d'isomorphisme entre elle et son épistémologie de la complexité. Il l'a fait pour la simple raison que le paradigme complexiste contient les schèmes essentiels d'un maillage intégral, nécessaire à une compréhension complète de l'humain. D'après lui, il s'agit de développer une théorie, une logique, une épistémologie de la complexité qui puisse convenir à la connaissance de l'homme (E. Morin, 1990, p.25).

En somme, Morin fait le lien entre la complexité en tant qu'exigence fondamentale et la nécessaire réforme de la pensée, en vue d'une meilleure compréhension des phénomènes et des sociétés contemporaines en crise. En outre, il relève la nécessité de disponibiliser une éthique conséquente, en lien avec le paradigme de la complexité, susceptible de créer une osmose entre le savoir et le devoir, la conscience intellectuelle et la conscience morale, les intentions et les actions, la volonté morale et ses implications praxéologiques. Une telle éthique (E. Morin, 2000) est de type apodictique en ce sens que son objet est l'homme, qui à la fois est individu-société-espèce. C'est par cette exigence d'instituer une éthique humaine appropriée que nous nous introduisons dans la sphère et la vision éducatives de ce philosophe. Qu'en est-il concrètement ?

2. Paradigme complexiste et agir éducatif

Edgar Morin a accédé à l'intuition que la réalité humaine est frappée d'indigence, en l'absence de toute fécondation éthique qui ne peut être effective en l'absence d'un corpus éducatif efficace. En cela, nous reconnaissons avec Olivier Reboul (1992, p.5) qu'aucun humain ne s'approprie l'éthique de la responsabilité, le sens de la liberté, du devoir, le sens social et de l'humain de façon spontanée, puisque, insiste-t-il, les valeurs de l'éducation concernent le sens qui permet à chaque enfant humain de faire l'apprentissage de l'humanité. Aux yeux de Reboul, le coefficient axiologique du fait éducatif bien pensé et bien exécuté est si élevé que l'éducation devient ce pour quoi l'on doit se disposer à consentir d'énormes sacrifices. Si pour Emmanuel Kant (1967) c'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine, c'est qu'il est convaincu que la réalité humaine hors de toute détermination éducative se réduit à très peu de chose. La légitimité qu'il défend est que l'excellence du substrat humain s'acquiert à coups d'efforts éducatifs. En d'autres termes, tout ce qui révèle la fibre humaine comme la pensée, la morale, le langage articulé, les techniques, les savoirs, les sentiments n'ont point été transmis par le fait de l'hérédité neurobiologique. Ils sont la résultante de l'action éducative et de la culture en général. C'est dans ce sens que Jean-Jacques Rousseau (1969, p.82) fait la pertinente remarque selon laquelle on façonne les plantes par la culture et on forme l'homme par l'éducation. Si la centralité du fait éducatif dans la qualification de la réalité humaine est incontestable, un malentendu existe cependant quant à la détermination de la finalité de l'éducation humaine. La

question qui s'est toujours posée est de savoir pour qui éduque-t-on l'humain ? Pour l'individu ou pour la société dans laquelle il vit ? Une telle interrogation nous interroge sur les contenus les délibérations d'obédiences humaniste et socialiste.

D'un point de vue de l'humanisme éducatif, ce qui est central dans toute prise en charge éducative, c'est la liberté, l'autonomie et l'épanouissement de l'individu. Cette conception s'appuie sur la posture épistémologique et éthique qui est que les autres considérations, bien que non superflues, sont assujetties à la visée d'une construction et d'un raffermissement de la vocation humaine. Au sens de Jean-Jacques Rousseau (1969), la pensée selon laquelle l'éducation est un viatique de l'humain signifie qu'elle n'a pour finalité que l'être humain lui-même. L'humanisme éducatif repose sur le postulat de l'innéité des facultés cognitives, psychologiques, affectives, mnémoniques, spirituelles, etc. Dans ces conditions, l'enjeu de l'agir éducatif serait d'éveiller, de susciter, de nourrir, d'orienter et de perfectionner chez l'enfant ses dispositions primitives, en vue de l'épanouissement et de l'émancipation personnels. Aux yeux de Philippe Meirieu (2007), ne laisser personne hors du cercle de l'humain revient à construire en chacun une vie d'autonomie et de liberté. C'est imbu de cette conviction qu'il invite les structures éducatives modernes à s'axer sur un recentrage des finalités éducatives dans le sens de tisser la fibre autonome en chacun. En outre, la philosophie personnaliste est bâtie sur l'exigence de libérer la personne humaine des pesanteurs nocives à son expression libre et autonome. Si Emmanuel Mounier (1995) s'oppose à toute démarche qui dissout le sujet personnel dans le canevas du systémisme social, c'est parce qu'il s'est rendu à l'évidence qu'en l'absence de toute précaution, l'ipséité personnelle peut ne se réduire qu'à de la servitude. Toute chose qui est l'antithèse de l'orientation personnaliste du vivre. Le but ultime d'un absolu éducatif (E. Mounier, 2000), c'est bien celui qui suscite en chacun des formes morales, en tant qu'elles constituent la condition essentielle des libertés créatrices.

Tout compte fait, l'humanisme éducatif s'institue sur le primat de l'émancipation personnelle. Une telle orientation de l'agir éducatif semble s'opposer au modèle social pour lequel les individus ne se réduisent, en réalité, qu'à des unités au service de la société. Dès l'antiquité, Aristote (1990, p.517) a manifesté une intuition socialisatrice de l'éducation, en ce que cela correspond à un impératif social, en ce que l'acte d'éduquer est avant tout un projet de société qui

se caractérise par une même éducation pour tous. Mais c'est surtout Émile Durkheim qui a clairement établi le lien qui unit les structures sociopolitiques et les pratiques éducatives. Ainsi a-t-il mis en évidence le rôle de socialisation qu'assurent les structures éducatives dans les sociétés modernes. La conviction de Durkheim (1999, p.50) est que la société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité qui ne peut se réaliser que par l'éducation. Ce sociologue relève que chaque être humain est l'incarnation de deux êtres, à savoir l'être personnel et l'être social. Le premier être qui est représentatif de l'identité et de la personnalité de l'individu côtoie l'être social (les valeurs sociales dans leur diversité comme les traditions communautaires, nationales, professionnelles, les représentations, etc.). Œuvrer à la formation et au raffermissement de l'être social en chacun cristallise la grande tâche de l'action éducative. Il s'agit d'une socialisation méthodique qui s'organise à partir des curricula, des programmes, des méthodes et une pédagogie systématique.

Disons, pour nous résumer, que l'humanisme éducatif et le socialisme éducatif défendent des rationalités distinctes, qui correspondent à des anthropologies différentes. Si le premier courant repose sur une vision individualiste de l'être humain, avec pour exigence éducative l'émancipation personnelle, via le développement et l'épanouissement des facultés personnelles, le second repose sur le postulat de la primauté et de la préséance du social sur l'individuel. Mais est-on en droit de formater la réalité humaine dans un unique moule conceptuel réducteur ? L'être personnel ou psychologique dont parle Durkheim est-il sécable de l'être social ? Edgar Morin (1977, p.13) s'oppose à tout réductionnisme épistémologique contreproductif par lequel l'homme s'émiette. De même, dit-il, c'est par la mécanique réductionniste que le monde se trouve disséqué entre les sciences, émietté entre les disciplines, pulvérisé en informations. De ce fait, <la guerre des tranchées> entre courants humaniste et sociologique n'intervient-elle pas comme une aberration, comme un contresens philosophique et pédagogique ?

Au-delà des deux légitimités éducatives soutenues par l'un et l'autre courant et au-delà de leurs références anthropologiques respectivement défendues, réaffirmons que la réalité humaine est marquée par une plus grande complexité. Ce qui implique que sa prise en charge éducative ne saurait se réduire aux seules questions de prépondérance personnelle ou sociale. Edgar Morin n'a certainement pas tort lorsqu'il assimile l'esprit

de cloisonnement (qu'il soit épistémologique, éthique, ontologique, pédagogique, didactique, etc.) à une <Tour de Babel¹> qui correspond à un nouvel obscurantisme. Ce qui est caractéristique dans l'approche complexe, c'est bien sa capacité d'inclusion qui permet de prendre en compte toutes les interconnexions possibles dans un quelconque phénomène. Cette approche est encore plus sollicitée dans la sphère éducative :

« Nous devons penser le problème de l'enseignement d'une part et partir de la considération des effets de plus en plus graves de la compartimentation des savoirs et de l'incapacité de les articuler les uns aux autres, d'autre part à partir de la considération que l'aptitude à contextualiser et à intégrer est une qualité fondamentale de l'esprit humain qu'il s'agit de développer plutôt que d'atrophier » (E. Morin, 1999, pp.16-17).

Appliqué au fait éducatif, le paradigme de la complexité constitue une plus-value indéniable. Il intervient comme une solution inclusive qui surmonte les contradictions stériles entretenues par les courants humanistes et socialistes. C'est d'ailleurs en reconnaissance de la pertinence de sa pensée qu'Edgar Morin a été sollicité par l'UNESCO, dans le cadre de la quête d'une efficacité éducative au 21^{ème} siècle. Accédant à cette sollicitation, il rédige en 2007 l'ouvrage intitulé *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Nous nous efforcerons de faire la synthèse de ses idées éducatives, qui ne sont pas sans lien avec le paradigme de la complexité. D'ores et déjà, il expose les déterminants d'une éducation complexe, fondamentalement complète à travers son concept de " la tête bien faite" qu'il développe dans un autre ouvrage. Son idée est qu'une éducation pour une tête bien faite a la vertu de rendre la personne apte à répondre aux formidables défis de la globalité et de la complexité dans la vie quotidienne, sociale, politique, nationale et mondiale ». (E. Morin, 1999, p.36).

Les sept savoirs conçus par ce philosophe constituent un compendium d'idées-souches, propres à prendre en compte la densité humaine et la complexité du monde dans lequel il est appelé à vivre et à y opérer des transformations qualitatives constantes. La première idée concerne

¹ D'origine biblique, le récit de la Tour de Babel fut un épisode qui se déroula après le déluge. Après que les humains se fussent associés pour bâtir une tour jusqu'au ciel, Dieu, offusqué par la démesure de l'ambition les divisa en inspirant en eux diverses langues parlées. Ce récit est révélateur de l'origine de la diversité des langues et symbolise l'orgueil humain.

l'exigence de combattre les cécités de la connaissance à travers l'enseignement. Ces cécités qui sont l'erreur et l'illusion constituent une véritable pathologie de l'esprit. Morin affirme que l'une des vocations ultimes de l'agir éducatif, c'est d'être un excellent moyen de détection des sources d'erreurs, d'illusions et d'aveuglements. Selon lui, l'éducation doit montrer qu'il n'est pas de connaissance qui ne soit, à quelque degré que ce soit, menacée par l'erreur et par l'illusion (E. Morin, 2000, p.18). Parce qu'il existe des erreurs mentales, intellectuelles, des erreurs de la raison, des aveuglements paradigmatiques, etc., l'action éducative doit conséquemment intervenir. Il s'agit, précise-t-il, d'armer chaque esprit dans le combat vital pour la lucidité :

« Il est nécessaire 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 psychiques que culturelles qui lui font risquer l'erreur ou l'illusion » (E. Morin, 2000, pp.11-12).

La formation de la tête bien faite que Morin appelle de ses vœux ne se réalisera que dans l'exacte mesure où les systèmes éducatifs actuels fassent leur propre mue, dans le sens de préserver la structure mentale humaine de la métastase des "parasites cognitifs". C'est pourquoi il campe l'objectif de sa méthode autour de l'aide à penser par soi-même, en vue de permettre à chacun de mieux répondre au défi de la complexité des problèmes » (E. Morin, 1986, p.27).

Le principe suivant qui est solidaire du premier exhume l'exigence d'une connaissance pertinente, en lien avec le paradigme complexe. Tout en stigmatisant les modèles cognitifs étroits et réducteurs, il défend l'idée d'une éducation qui apprend à cerner les problèmes globaux et fondamentaux. Il s'agit pour Morin de développer, via l'enseignement :

« L'aptitude naturelle de l'esprit humain à situer toutes les informations dans un contexte et un ensemble. Il est nécessaire d'enseigner les méthodes qui permettent de saisir les relations mutuelles et les influences réciproques entre parties et tout dans un monde complexe » (2000, p.12).

Morin déplore le fait que notre civilisation et par conséquent notre enseignement ait privilégié la séparation au détriment de la réliance, l'analyse au détriment de la synthèse. Sa conviction est que le développement de l'aptitude à contextualiser et à globaliser les savoirs devient un impératif d'éducation (E. Morin, 1999, p. 27). Le troisième principe énoncé par Morin concerne l'impératif de fonder et d'édifier la condition humaine par l'apprendre. Ce qui est ici mis en exergue, c'est la centralité de l'éducation dans l'expression et la valorisation de la quiddité humaine. Cette idée s'arrime à celle d'Olivier Rebol (1992) pour qui l'éducation est un apprentissage à l'expression de notre humanité. Dans la mesure où l'humain est à la fois un être physique, biologique, psychologique, socioculturel, spirituel et anthropo-historique, quoi de plus normal que d'enseigner à chacun cette condition complexe, pour qu'il en prenne conscience et entretienne ce fait de complexité personnelle. Il insiste sur le fait que c'est bien la condition humaine qui devrait être l'objet essentiel de tout enseignement (Morin (2000, p.13). Vient le principe suivant qu'il nomme l'enseignement de l'identité terrienne de l'homme. L'idée qui s'y rattache est en lien avec la nécessité de faire prendre conscience, par l'éducation, de l'existence d'une communauté de destin des humains sur terre. Aux yeux de Morin, l'éthique éducative qui vaut est celle qui exige de chacun une responsabilité ontologique à l'égard de l'idée d'homme. Le cas échéant, Hans Jonas (1990) évoque l'obligation morale, pour que ce qu'il y a d'humain ait préséance sur toute autre considération. Enseigner ce que représente l'identité humaine commune, c'est s'assurer que la jeunesse s'interdira de la brader et de la pervertir. C'est en cela que se trouve exprimé le cri de cœur de Morin pour qui il est plus que nécessaire d'enseigner au citoyen contemporain la nocivité d'un égoïsme étroit, d'un individualisme forcené, pour lui faire comprendre qu'en définitive tous les humains sont désormais confrontés aux mêmes problèmes de vie et de mort, vivent une même communauté de destin (E. Morin, 2000, p.13). La récente crise du COVID-19, le fléau terroriste et les changements climatiques sont entre autres indices majeurs que notre monde ne forme en réalité qu'une seule et même entité insécable. Il s'agit, renchérit Morin, de faire comprendre par l'éducation qu'il y a ontologiquement une seule humanité, qu'il y a de l'unité au sein du divers, du divers au sein de l'unité, de reconnaître par exemple l'unité humaine à travers les diversités individuelles et culturelles, les diversités individuelles et culturelles à travers l'unité humaine (E. Morin, 1999, p.27).

Le cinquième principe éducatif proposé par l'auteur vise à apprendre au citoyen contemporain à affronter avec lucidité, les incertitudes du monde moderne. Au-delà des vérités construites par les sciences dans leur diversité, estime-t-il, d'énormes pans d'incertitudes demeurent. C'est pourquoi, il insiste sur le fait que seul un équipement intellectuel, éthique conséquent de chaque citoyen est efficace pour faire de chacun son propre vigile et celui d'autrui, de sorte à intégrer de façon lucide, dynamique et responsable les grandes mutations du monde actuel. Ainsi, dit Morin, il y a nécessité de promouvoir un enseignement des incertitudes révélées par la physique quantique, la thermodynamique, la cosmologie, le génie génétique :

« Il faudrait enseigner des principes de stratégies, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours de l'action. Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes » (E. Morin, 2000, p.14).

S'il convient de reconnaître avec John Dewey (2011) que les valeurs éducatives ne doivent pas être séparées de la vie, il convient aussi d'admettre que la déferlante sociale et mondiale rendue possible par la globalisation débridée exigent un surcroît d'effort en matière de structuration mentale, éthique et cognitive de chaque citoyen, de sorte à le rendre à la fois alerte, proactif et interactif.

L'avant dernier principe éducatif de Morin est d'essence éthique. Il concerne l'impératif de bâtir le sens de la compréhension en chaque citoyen. Eu égard aux bouleversements historiques et sociaux majeurs rendus possibles par le paroxysme de la seconde guerre mondiale, la mécanique terroriste, le fondamentalisme et l'extrémisme violent, l'axiome de ce qu'on pourrait appeler la nouvelle exigence éducative serait d'équiper et de renforcer la capacité des humains à vivre ensemble en paix. Mais comment ? Selon Morin, l'un des principes d'une éducation à la paix repose sur l'exigence d'orienter l'éduqué en direction de la culture du sens de l'humain et du sens social, ferment d'une culture de la tolérance. Il relève avec instance que la compréhension mutuelle entre humains (proches ou étrangers) est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension (E. Morin, 2000, p.15). Il s'agit, en d'autres termes, de conduire par l'action éducative la transition d'un moi étroit,

égoïste, impulsif et biologique à un moi plus ouvert, plus rationnel et plus social. C'est du reste ce que préconise John Dewey (2011, p.408) pour qui la noblesse du moi réside dans l'inclusion par laquelle il apprend à tisser des liens fonctionnels. C'est dans cette veine de pensée qu'il convient d'apprécier la réflexion de Philippe Meirieu (2007) pour qui l'anthropologie éducative véritable est celle qui fait de l'élève un homme complet apte à s'assumer, tout en s'intégrant et en s'engageant dans un dialogue fécond avec l'altérité.

Le dernier algorithme éducatif proposé par Morin est celui de la nécessité de promouvoir l'éthique du genre humain. Il évoque la dimension ternaire de la condition humaine en ce que chaque personne relève à la fois de l'individu, de l'espèce et de la société. L'éthique individu-espèce, aux yeux de Morin, nécessite un contrôle mutuel de la société par l'individu et de l'individu par la société, par le biais de la démocratie. Le condensé du principe ternaire humain s'exprime en ces termes :

« L'éthique doit se former dans les esprits à partir de la conscience que l'humain est à la fois individu, partie d'une société, partie d'une espèce. Nous portons en chacun de nous cette triple réalité. Aussi tout développement vraiment humain doit-il comporter le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine »
(E. Morin, 2000, p.16).

Cette intuition de l'espèce qui doit animer chaque personne est aussi exprimée par Emmanuel Kant (1994, p.108) pour qui chacun a le devoir d'honorer la fibre humaine en soi et en autrui, de sorte à ne jamais traiter son semblable comme un moyen mais plutôt comme une fin.

En somme Edgar Morin, à travers ses sept idées principales, consacre l'ancrage inclusif de sa démarche éducative. Il se présente ainsi comme celui qui a harmonieusement su intégrer les exigences multidimensionnelles de l'éducation, en lien avec la complexité humaine, dans son paradigme complexiste. Toute chose qui pourrait éviter l'engendrement de l'homme unidimensionnel qu'Herbert Marcuse (1968) condamne de toutes ses forces. Ce dernier, en effet, parle de totalitarisme des sociétés industrielles qui ont fini par formater l'homme moderne dans le seul et honteux moule de *l'homo economicus*.

Conclusion

Comprendre la réalité humaine est l'une des conditions nécessaires à la réalisation de toute autre ambition sur elle. Cet impératif de connaissance et de compréhension est à la base de plusieurs théories explicatives dont le mécanisme, le vitalisme, etc. L'explication mécaniste qui repose sur les principes mathématiques fait de toute réalité une étendue géométrique propre à la sécabilité et à l'analytique. Au sens d'Edgar Morin, la connaissance du vivant en général et de l'être humain en particulier ne saurait se résumer au diagnostic des parties constitutives. Il estime que l'épistémologie de la complexité, dans la mesure où elle tient non seulement compte de la complexité sui generis des phénomènes, mais aussi de leurs connectivités internes et externes est susceptible d'assouvir notre soif de connaissance pertinente.

Sur le plan éducatif, Edgar Morin fustige les approches pédagogiques parcellaires et sectaires dont le corolaire est l'émancipation de certains pans de la réalité humaine, au détriment d'autres. Selon lui, ce sont des approches non viables en ce qu'elles ne prennent pas la mesure de la complexité de l'éducation humaine. Dans ce sens, une orientation exclusivement personnelle ou sociale de l'agir éducatif prend la forme d'une mutilation aberrante. Un holisme éducatif et pédagogique capable d'actualiser toutes les facultés de l'humain, pour faire de lui un être émancipé et un acteur décisif du progrès est une nécessité de notre temps. Dans ce sens, les sept principes que Morin propose à l'UNESCO, à savoir combattre les cécités de l'esprit, enseigner les principes d'une connaissance pertinente, bâtir la condition humaine, enseigner l'identité terrienne de l'humanité, éduquer à affronter les incertitudes du monde moderne, enseigner la compréhension mutuelle, promouvoir l'éthique du genre humain sont dignes d'intérêt. Le véritable défi qui est celui de chaque société moderne, c'est l'implémentation de ces idées, dans le cadre du fonctionnement de son institution éducative.

Références bibliographiques

ARISTOTE, (1990), *Les politiques*, Paris : Flammarion.

BERGSON, H. (2013), *L'évolution créatrice*, (ePub, PDF) v. 1,0, Les Échos du Maquis, Les Echos du Maquis.

DAGENAIS, B. (2007), Edgar Morin et la pensée complexe. *Hermès* n°48. En ligne

<http://www.psychanalyse.com/pdf/EDGAR_MORIN_ET_LA_PENSEE_COMPLEXE_hermes_2007.PDF>, consulté le 12 mars 2021.

DESCARTES, R. (1951), *Discours de la méthode suivi des méditations*, Paris : UGE.

DEWEY, J. (2011), *Démocratie et éducation suivi de "Expérience et éducation"*, introduit par D. Meuret, et J. Zask, Paris : A. Colin.

ESPINOZA, M. (2000), *La philosophie mécaniste* in BLOCH, Olivier, *Philosophies de la nature*, Paris : Editions de la Sorbonne.

JONAS, H. (1990), *Le principe responsabilité*, Paris : Cerf.

KANT, E. (1967), *Réflexions sur l'éducation*, Paris : Vrin.

KANT, E. (1994), *Métaphysique des mœurs (Fondation, introduction)*, Paris : Flammarion.

LEIBNIZ (1984), *Sur l'origine radicale des choses*, Traduction et commentaires de Ives Bourdil, Paris : Hatier.

MARCUSE, H. (1968), *L'homme unidimensionnel*, trad. M. Wittig, Paris : Les éditions de Minuit.

MEIRIEU, Ph. (2007), *Le devoir de résister*, Paris : ESF.

MORIN, E. (1973), *Le paradigme perdu*, Paris : Seuil.

MORIN, E. (1977), *La méthode 1. La nature de la nature*, Paris : Seuil.

MORIN, E. (1980), *La méthode 2. La vie de la vie*, t.2, Coll. Points, Paris : Seuil.

MORIN, E. (1986), *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil.

MORIN, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil.

MORIN, E. (1991), *Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, t.4, Coll. Points, Paris : Seuil.

MORIN, E. (1999), *La tête bien faite*, Paris : Seuil.

MORIN, E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.

MOUNIER, E. (1995), *Le personnalisme*, Paris : PUF.

MOUNIER, E. (2000), *Ecrits sur le personnalisme*, Paris : Seuil.

OTTER, M. (2012), Edgar Morin, penseur de la complexité, La Lettre d'ADELI n°87, En ligne < <https://espaces-numeriques.org/wp-content/uploads/2019/01/187p37.pdf> >, consulté le 4 mai 2021.

REBOUL, O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris : PUF.

ROUSSEAU, J-J. (1969), *Emile ou de l'éducation*, Paris : Gallima