

EDGAR MORIN

Pour un nouvel Émile

— *La laïcité, est-ce que c'est un de ces mots qui, à défaut d'être ce que vous appelez un « maître mot », seraient, toujours pour reprendre votre expression, « malades » ?*

Au début de ce siècle, c'est un mot qui avait une très forte charge. Cette charge apparaissait positive — c'est-à-dire riche de sens — parce qu'elle était « négative ». Négative dans le sens presque hegelien du terme : une énergie qui s'opposait à quelque chose, qui visait à détruire. Quoi ? Plus tellement l'hégémonie de la pensée théologique sur l'ensemble du savoir, hégémonie bien entamée depuis le XVIII^e siècle, mais la présence d'une pensée très forte, doctrinale, dogmatique, avec, en arrière-fond, les vérités révélées : celles de l'Église. La laïcité avait donc la puissance du négatif dans le sens hegelien — la liberté —, c'est-à-dire qu'elle niait les déterminations, les contraintes imposées, le dogme. La force de la laïcité, c'était la lutte, sinon contre un monopole, du moins contre ce qu'il en restait, et la volonté de lui substituer quelque chose qui ne représente plus une pensée monopoliste, doctrinaire.

La laïcité ne peut donc se concevoir comme une « bonne » doctrine s'opposant à une mauvaise doctrine : elle porte en elle, si on la prend au sérieux, la destruction du « doctrinarisme ». Je ne veux pas dire que cela suppose la destruction des croyances, donc le scepticisme général. J'appelle « doctrine » tout système d'idées qui s'autojustifie en lui-même, et qui donc se referme. J'appelle « théorie », parallèlement, le même système d'idées, mais qui accepte de prendre en compte, soit le démenti des faits, soit le démenti argumenté, c'est-à-dire qui accepte l'éventualité de sa propre mort, de sa biodégradabilité. La laïcité, de mon point de vue, était fondée sur le principe que les idées diverses s'exprimant en son sein, au niveau de l'école, ne devaient jamais prendre un caractère doctri-

naire. C'était une idée complémentaire, au moins sur le plan de l'enseignement, de l'idée de république, de démocratie qui signifie règle du jeu pluraliste.

Il s'est passé ensuite une chose importante. Non seulement l'Église n'a plus occupé que des positions résiduelles dans l'enseignement, mais la doctrine de l'Église s'est profondément modifiée. Il y a eu une mutation. A l'ancien catholicisme, qui est une vision, non pas totalitaire, mais totale, qui prend en charge aussi bien l'âme, la vie intérieure, le péché, que la cité, qui donne des règles pour l'État, qui est une doctrine sociale et politique, s'est substituée, dans notre pays, une autre vision, plus intériorisée psychologiquement, et plus modeste politiquement.

On a vu alors beaucoup d'esprits chrétiens accepter une double conscience, comme déjà certains scientifiques au siècle dernier : Pasteur était chrétien, sans se soucier, sur le plan scientifique, de faire recours à l'hypothèse de Dieu. Le christianisme est devenu, finalement, beaucoup plus une métaphysique, le chrétien disant : « Moi, je crois, dommage que vous ne croyiez pas. » Sur le plan politique, le catholicisme en France n'a pu contrôler que très provisoirement un parti (MRP). Dans la société civile, on n'a plus vécu le catholicisme comme force d'intimidation. Dans certaines circonstances, on l'a même vécu comme force de protection : par exemple, sous l'occupation, des prêtres protégeant des persécutés. On voit, historiquement, en Pologne, que cette énorme force réactionnaire de l'Église, quand elle perd le pouvoir, peut devenir un foyer de protection du libéralisme, face à un nouveau type de totalitarisme, dans la mesure où elle l'empêche de se refermer sur la société. Ce n'est pas que l'Église est, en soi, libérale ; elle devient une force libérale. Ce que j'ai ressenti, en 1984, c'est que, dans ce contexte, la campagne laïque était déphasée, qu'elle ne portait pas sur les gens — dont moi. On ne sentait ni l'urgence ni la priorité de cette affaire. On se disait que si elle avait été résolue dans les premiers mois du gouvernement, cela serait passé, comme les nationalisations, sans approbation, sans rejet.

Mais dès qu'il y a eu campagne, cela m'a semblé un détournement d'énergie sur un objectif secondaire. Dans l'opinion, en plus, l'existence d'un pluralisme extra-institutionnel, la possibilité d'écoles déviantes par rapport au système, est ressenti comme normal et nécessaire. De plus en plus, nous sommes convaincus que la démocratie n'est pas la dictature de la majorité sur la minorité, mais la possibilité du jeu de la pluralité. La démocratie doit empêcher que des majorités écrasent des minorités ; je dirais même que la démocratie est le droit de protéger des déviations de façon à ce qu'elles entrent dans un jeu dialogique. Ce jeu, dans certains cas critique, risque de la détruire, mais normalement, il doit la faire vivre. Dans ces nouvelles conditions, la laïcité est un concept qui s'est vidé. Son sens était négatif, par opposition. Une fois qu'elle n'a plus à s'opposer qu'à un fantôme ou un épouvantail, elle perd sa charge. Ce n'est plus un « maître mot », mais un gri-gri : on fait comme s'il y avait

une unité derrière des choses très hétérogènes. En fait, la vertu de la laïcité est dans le pluralisme, et elle détruit cette idée dès qu'elle s'identifie au monopolisme et si, sous le couvert de la laïcité, un nouveau doctrinarisme dogmatique, se prétendant seule science détentrice des lois de l'Histoire et de la Société, vise en fait à un nouveau monopole.

Au seuil de l'école, cette pluralité est sauvée car la majorité des enseignants ne délivre pas la même doctrine. Ainsi, au seuil de chaque classe, l'élève subit l'idéologie de son professeur (de lettres, d'histoire, de géographie, etc.).

Mais l'élève, au cours de sa carrière d'élève, aura affaire à des profs très divers dont tous ne seront pas althusseriens ou kantien, matérialistes ou idéalistes, communistes ou socialistes, ou de droite. Il aura affaire à un échantillon. Si tous les enseignants avaient la même vision du monde, la laïcité serait l'enveloppe trompeuse du doctrinarisme. La laïcité a un besoin, interne et externe, de démocratie pluraliste. Le jeu du pluralisme, c'est le jeu vital. Or le mot « laïcité » ne définit pas ce jeu pluraliste, le mot « démocratie » le définit mieux. Il faut redéfinir le mot de laïcité. Ce n'est pas un mot malade, c'est un mot devenu fantôme. On l'invoque, mais que dit-il ? Le vrai contenu du combat que mènent certains, comme la Ligue, n'est pas recouvert par le mot. Ce combat, c'est la continuation des Lumières, c'est la continuation d'un effort qui consiste à croire dans les vertus de la pédagogie, dans la vertu de la rationalité, qui continue à croire dans les vertus de l'esprit critique. On peut appeler cela « laïcité », mais ça ne suffit pas. Le laïque s'oppose au religieux. Alors, on peut dire implicitement que le laïque, s'opposant au religieux, signifie esprit critique. Bien entendu, on peut le dire, mais ce n'est pas la traduction directe du terme. Voyez : est-ce qu'en sociologie, par exemple, il y a une coupure entre laïcité et non-laïcité ? Absolument pas. Les coupures ont d'autres noms. Pourtant, je connais beaucoup d'esprits dogmatiques en sociologie, mais je ne leur dirai pas : moi, je suis un laïque, et vous, pas. Je dis : vous êtes dogmatique, c'est tout.

— *Ce que vous dites se comprend si on oppose laïcité à christianisme...*

... et même à dogmatisme à fondement religieux.

— *Alors que la religion n'est peut-être pas le problème numéro un, sauf lorsqu'elle s'allie à d'autres forces, ou que d'autres forces se camouflent derrière elle. La laïcité était peut-être, il y a un siècle, un effort pour s'extraire du dogme.*

Mais le dogme était bien identifié avec la pensée catholique, laquelle était elle-même identifiée au nationalisme réactionnaire classique. Tant qu'il y

a eu cette identification forte entre catholicisme, tradition, réaction, droite, elle fonctionnait très bien. Chaque terme était un microcosme de l'autre, c'était comme le point de l'hologramme qui contient tous les autres. Il y a eu dissociation : vous avez des droites empiristes, et pas doctrinaires.

— *Sauf si on évacue le catholicisme, et si on prend la laïcité — encore faudrait-il que le mot soit travaillé pour passer avec son nouveau contenu — comme opposée aux doctrines qui tentent de s'imposer par l'argument d'autorité, qu'elles soient religieuses ou pas dans leur inspiration revendiquée.*

Alors la laïcité devrait se définir comme antitotalitarisme. Mais bien des laïques sont inconscients du problème et de la réalité totalitaire, et une importante minorité de syndicalistes enseignants voit démocratie avancée là où je vois totalitarisme avancé.

Cela dit, il y a le problème du marxisme, mais il ne faut pas le confondre avec le totalitarisme, encore que le totalitarisme s'en réclame abusivement. Car le « marxisme-léninisme » n'a rien à voir avec la pensée de Marx, et assez peu avec celle de Lénine. D'abord, il n'y a pas un marxisme, il y en a plusieurs. Vous avez des variantes ouvertes du marxisme, souvent individuelles. En général, les marxistes deviennent doctrinaires quand ils sont liés à un parti. Il y a eu des marxistes comme Althusser, qui représentent des formes closes du marxisme. La laïcité peut et doit s'opposer au marxisme dogmatique mais ne peut se définir contre le marxisme. Elle doit se définir contre dogmatisme, monopolisme (possession exclusive de la vérité) et totalitarisme. A mon avis, le dogmatisme tend à se reformer dans les systèmes fortement politisés ou messianisés, mais aussi dans des systèmes explicatifs, comme le système freudien. Il y a des systèmes absolument clos issus de la psychanalyse, où toute opposition critique est immédiatement interprétée comme le signe d'une résistance à la vérité de la doctrine — où donc la critique témoigne d'elle-même de son erreur.

Il y a un positivisme dogmatique qui croit qu'il obéit aux faits, alors qu'en réalité il obéit à des dogmes métaphysiques dont il est totalement inconscient.

— *J'ai relevé dans vos écrits cette phrase : « Comment penser bien ? (c'est-à-dire ne pas être bien-pensant ?) » Excusez-moi aussi de vous lire cette longue citation extraite du même livre : « Les faits ne parlent d'eux-mêmes que si on leur permet de parler. Les systèmes d'idées sont nécessaires pour que les faits puissent nous délivrer leur message. Mais ce sont eux qui, devenus idéologies closes, les font taire. Il nous faut donc tenter le double contrôle : il nous faut accepter que le noyau dur de notre idéologie soit soumis au contrôle de l'information, mais il faut réciproque-*

ment que l'information soit contrôlée par la rationalité, c'est-à-dire le recours conjoint à la vérification empirique et à la vérification logique. » Je ne parle que pour moi, mais elle me paraît assez bien définir la pensée laïque contemporaine. Mais il ne suffit pas de le dire : il faut encore convaincre en profondeur. La question essentielle aujourd'hui est : comment ?

Et cela pose un problème dont vous ne parlez pas en général : la transposition dans le système éducatif de cet ensemble de recommandations. Quel est le discours pédagogique de La Méthode ? Comment institutionnaliser la vigilance ? Pour l'information, vous répondez : la concurrence. Et pour l'éducation ?

Je n'ai pas l'expérience d'éducateur, en aucun sens du terme. J'ai fait ma carrière au CNRS, et avant j'ai fait divers métiers. Je fais un séminaire, je donne des cours dans des universités étrangères, mais, être enseignant, ce n'est pas mon expérience. L'expérience enseignante est constante, fondée sur une relation durable entre enseignant et enseigné. Sur ce plan, j'ai une carence d'expérience. Ce n'est pas un manque d'intérêt. Je pense que le problème crucial et, du reste, j'avais, un temps, imaginé que j'écrirai quelque chose qui s'appellerait « Le Nouvel Émile » : comme le montre *l'Émile* de Rousseau, c'est souvent un non-éducateur qui rêve à l'éducation. Je n'ai pas été amené à intervenir dans tous ces débats qui ont lieu, depuis pas mal d'années, sur la réforme de l'enseignement. C'est que, au vu de toutes les réformes, je me suis toujours dit : les réformes institutionnelles ne servent à rien si les esprits restent les mêmes. Je suis tout à fait conscient du fait que, pour révolutionner les esprits, il faut révolutionner l'institution, mais si les esprits ne sont pas révolutionnés, les institutions ne peuvent pas être révolutionnées. C'est un cercle vicieux, très bien décrit par Marx : « Qui éduquera les éducateurs ? »

Conscient de toutes ces choses-là, j'ai toujours pensé que toutes les réformes institutionnelles ont finalement servi à masquer le problème le plus grave, qui ne pouvait pas être résolu par cette voie-là : la réforme des esprits, il faut d'abord se l'infliger à soi-même, et c'est très difficile. Le problème de la réforme de l'esprit est capital. On peut tenter des expériences pluridisciplinaires, mais si les esprits sont monodisciplinaires, on a un équivalent spirituel de l'ONU. Vous pouvez faire tous les rapports possibles sur les nécessaires relations entre enseignants dans les universités, chacun continue à vivre enfermé dans sa spécialité. La réforme de l'esprit est la chose clé. Comment l'entreprendre ? C'est un problème tellement grave que j'ai voulu commencer par la réforme de mon propre esprit. Je me suis aperçu que ça m'entraînait très, très loin, que ça prenait beaucoup de temps. Et ce n'est pas achevé. C'est ce que j'ai appelé, d'un titre peut-être un peu pompeux, *La Méthode*. Cette démarche apparaît un peu dans *Pour sortir du XX^e siècle*, qui résume ce à quoi je suis

arrivé, mais que je continue avec ce que j'écris en ce moment, *La connaissance de la connaissance*. J'y étudie les structures de pensée que nous possédons et que nous croyons posséder. J'en arrive à la conclusion que nous sommes dans un rapport très barbare à l'égard de nos idées. Nous trouvons très bizarres les cérémonies de macumba, où les esprits possèdent les gens, mais nous, avec nos idéologies, c'est la même chose : nous sommes possédés par une idée qui nous contrôle, sans savoir ce que nous faisons véritablement. Nous avons beaucoup de peine à discuter. Pas seulement entre individus : les systèmes d'idées savent mal discuter, même quand il s'agit de scientifiques éminents. J'ai souvent donné l'exemple de la discussion Chomsky - Piaget, qui sont deux grands esprits, mais qui ne comprennent ni l'un ni l'autre ce que l'autre veut dire. Ils n'ont pas compris que le problème, ce n'est pas de discuter sur les faits, mais de pouvoir communiquer sur les structures de pensée. Nous sommes des barbares, dans ce domaine-là.

— *On entend souvent dire, çà et là, que nous avons à changer nos mentalités, ce que vous confirmez, mais c'est plus facile à dire qu'à faire. Comment conduire cette transformation, plutôt que d'attendre qu'elle s'opère à notre insu ? Comment penser complexe ?*

La première difficulté, c'est d'aller au-delà des apparences, et de relever le défi de la complexité. Comme le dit le mot — *complexus* c'est ce qui est ici ensemble — la complexité est un enchevêtrement de choses dont on n'arrive pas à dénouer les fils. Quand nous disons, dans la conversation : c'est très complexe, cela veut dire qu'on ne peut pas donner une réponse à l'emporte-pièce, une définition facile, une prédiction assurée, une vision claire et distincte. La complexité va à rebours de notre conception de l'intelligibilité, surtout en tant que Français cartésiens. Pour nous, la clarté et la distinction sont des signes de vérité ; un savoir est vrai quand il est capable de prédire, c'est-à-dire quand il vérifie son caractère déterministe, quand on pense qu'on connaît les lois simples qui gouvernent des phénomènes en apparence complexes. La complexité se présente comme défi : incertitude, confusion. Le grand problème, c'est d'aller au-delà, d'essayer de formuler une pensée capable de travailler avec l'incertain.

D'abord, nous n'avons pas le choix. Sur le terrain de la vie politique et sociale, de la vie des sociétés humaines, nous n'avons aucune loi précise et exacte, comme la loi de Newton. Toutes les lois sociales sont générales et triviales. Nous n'avons pas les moyens d'isoler des faits ou des phénomènes de leurs interactions avec les autres faits et phénomènes. Nous ne pouvons pas expérimenter, nous n'avons pas le droit d'expérimenter, et l'aurions-nous que ce serait arbitraire. Nous sommes obligés d'avoir une pensée qui, tout en connaissant ce caractère multidimensionnel et enchevêtré de la réalité, essaie d'acquiescer le maximum de certitudes pour éla-

borer une stratégie, laquelle ne réussira jamais à dissoudre l'incertain, mais au contraire doit respecter la complexité pour ne pas la trahir. Ce problème, que l'on croyait éliminé des sciences dures, s'y trouve reposé. On découvre un jour un trou noir dans la galaxie. Nous savons qu'il y a des tamponnements de galaxies, que le Soleil, ce disque qui nous semble parfait, vit une série d'explosions plus terrifiantes que nos explosions thermonucléaires. Nous nous rendons compte que le monde n'obéit pas à l'ordre parfait, alors que l'on croyait parvenir à le connaître par quelques lois générales. On peut comprendre des phénomènes physiques, biologiques, humains, en combinant des principes d'ordre, c'est-à-dire de déterminisme, de détermination, de contraintes, et des principes de désordre, c'est-à-dire d'agitation, de collision, de dispersion. Au cours de toutes ces rencontres, se créent ou se détruisent les phénomènes organisateurs. Ce sont donc les structures de la pensée qui doivent changer, mais c'est un travail de fond, qui demande plusieurs générations, et qu'aucun individu ne peut conduire pour son compte. Un individu peut, d'une certaine façon, dire ce que l'époque est en train de faire : c'est ce qu'a fait Descartes. Quand Descartes a dit : il faut séparer le monde de l'étendue, le monde de la matière, qui va être celui de la connaissance scientifique, et le monde du sujet, de la réflexion, du cogito, qui va être celui de la philosophie et de la métaphysique, il n'a fait que formuler avec clarté un processus qui se met en marche, la séparation entre la philosophie et la science. Descartes fondait la connaissance sur la disjonction. On sépare la philosophie de la science, on sépare les disciplines à l'intérieur de la science, on sépare les idées, les éléments qui constituent les ensembles : notre connaissance a été dominée par la séparation et par la disjonction. Aujourd'hui, nous avons besoin de distinction, mais aussi de conjonction. La complexité, ce n'est pas la confusion, le désordre, l'incertitude. C'est le fait de pouvoir travailler avec les principes de la pensée scientifique, mais en tenant compte du désordre de l'incertain. Nous avons besoin de la pensée analytique, nous avons besoin de clarté... mais il faut travailler dans le clair-obscur. C'est une tâche historique très importante, pas seulement au niveau des phénomènes empiriques, mais aussi au niveau de la construction théorique. Des problèmes de logique sont désormais posés, et il faut revenir à toute une tradition philosophique, qui va de Héraclite à Hegel et Marx : le problème de la contradiction. Dans notre pensée classique, dominée par la logique dite aristotélicienne, une contradiction dans le raisonnement est un signe d'erreur. Or il y a certains problèmes fondamentaux où on arrive rationnellement à des contradictions. Est-ce que le monde a un commencement, ou est-ce qu'il est sans commencement ? Kant, déjà, avait bien vu que les deux propositions sont aussi valides et aussi insatisfaisantes l'une que l'autre. Que peut-on dire du rapport entre temps et éternité ? Hegel a généralisé en disant que la contradiction est dans toute pensée. La science contemporaine, notamment la physique, nous a amenés à des contradictions

rationnelles. Des observations nous conduisent rationnellement à l'idée que notre univers est en voie de dispersion. Venant de tous les horizons de l'univers, des témoignages fossiles attestent d'une explosion très ancienne. La logique nous fait remonter dans le passé et imaginer un moment initial qui serait la naissance du temps, à partir du non-temps, la naissance de l'espace à partir du non-espace, la naissance de la matière à partir du rien, la naissance de l'univers à partir du non-univers. Vous vous rendez compte de ce que ces propositions ont d'absurde, mais ce sont les seules auxquelles on arrive par des voies rationnelles à partir du savoir actuel. La question est de faire la différence entre les contradictions de débilité, et les contradictions auxquelles nous mène le développement de notre pensée. Nous n'avons pas tiré toutes les conséquences du théorème de Gödel qui dit qu'un système formalisé logique ne peut pas se prouver lui-même et ne peut pas décider s'il n'est pas éventuellement contradictoire. Au même moment, Tarski nous dit qu'aucun système sémantique ne possède en lui les moyens de se connaître et de s'expliquer. Si nous sommes à l'intérieur d'un système d'intelligibilité, celui-ci ne peut pas se refermer totalement sur lui-même. Il faut trouver un métasystème, qui englobe et dépasse ce système : c'est un problème de fond pour la pensée et pour la conscience. Voilà où est le déphasage : aujourd'hui, cette grande révolution de pensée est en train de s'opérer en des points isolés, mal connectés, encore inconscients de ce que pourrait être l'aboutissement. Alors qu'elle est inachevée, on souhaiterait qu'elle puisse déjà se répercuter socialement sur l'éducation.

— *Mais l'éducation ne peut pas attendre que cette révolution soit achevée, et probablement dépassée en même temps. Que faire dans une période de mutation ?*

On peut tout au plus avancer des idées provisoires, d'abord au niveau des enseignants. Il faut repenser et redéfinir ce qui semblait le plus évident comme la rationalité et la scientificité. La rationalité doit être définie comme une pensée qui se veut logique et cohérente, mais qui ne peut pas se refermer sur le monde et le digérer. La pensée rationnelle est une pensée qui dialogue avec le réel, qui ne l'avale pas. On ne peut pas mettre le monde dans la logique et dans la raison ; la rationalité est donc un dialogue avec ce qui, dans le monde, est irrationnalisable. Pas de raison absolue.

La scientificité, de son côté, n'est pas une propriété définitive des théories scientifiques, c'est quelque chose de différent. La critique de Popper a été très nette et décisive : les théories scientifiques qui semblent les plus assurées à une époque deviennent obsolètes, et aucune théorie scientifique ne peut être certaine de demeurer définitive. Ce qui demeure, ce sont des fragments, relativement indépendants de la vérité ou de la fausseté des

théories : ainsi des fragments de la conception de Ptolémée de l'univers ont pu être récupérés dans la théorie copernicienne, et ainsi de suite. Des choses demeurent, provincialisées, mais les théories sont faillibles.

Il n'y a pas de frontière entre ce qui est scientifique et ce qui n'est pas scientifique. Il y a des zones de flou, tel phénomène réputé non scientifique peut devenir scientifique. Aucun critère intrinsèque à une théorie ne peut faire qu'elle soit scientifique. Est scientifique l'acceptation par les scientifiques de deux règles du jeu fondamentales. La première, c'est le jeu critique interne qui fait que toute théorie peut être discutée ; la deuxième, c'est le tribunal de la vérification, et plus encore, de la réfutation. L'acceptation de ces règles conduit au conflit entre les théories et entre les idées, mais il faut que les scientifiques aient en commun le sens de la recherche de la vérité, le respect de certaines valeurs, à commencer par celles de la vérité, l'idée que cette règle du jeu est non seulement nécessaire pour la science, mais qu'elle a un caractère moral. La science, c'est quelque chose qui fonctionne avec des théories, avec des individus, dans un cadre sociologique, et ça ne peut plus en aucun cas servir de matière à une déification, une réification, une « religiosification ». Ce qui importe, c'est le respect — quasi religieux — de ce qui fait le noyau de la science : le jeu de la critique, la règle de vérification-réfutation, la recherche de la vérité. L'ancienne conception (où les scientifiques étaient des mages possesseurs de la vérité) doit être écartée résolument.

Au niveau de l'enseignement primaire, on fait entrer les enfants dans un moule, et, dès le départ, le moule est disjonctif : les mathématiques sont abstraites, la poésie est métaphorique, etc. Bien entendu, il faut distinguer mathématiques et poésie, mais ne pas disjoindre les deux sphères. Tout ce qui est auto-organisateur (les êtres vivants) est en même temps auto-éco-organisateur : nous ne pouvons nous organiser biologiquement qu'en puisant de l'énergie dans l'environnement. En puisant dans l'environnement, on puise aussi de l'ordre qu'on intègre en soi. Ainsi, en nous endormant le soir et en nous réveillant le matin, comme du reste un très grand nombre de mammifères nos semblables, nous ne faisons pas qu'obéir à la loi sociale. Nous obéissons à une horloge interne qui elle-même vient de l'intégration du mouvement de rotation de la terre autour du soleil qui opère l'alternance du jour et de la nuit. La chronobiologie nous apprend ainsi que l'ordre cosmique, l'ordre écologique, est intégré en nous. Nous ne pouvons plus faire la séparation très nette entre notre individualité et notre environnement : ce n'est pas seulement nous qui sommes dans l'environnement, c'est l'environnement qui est en nous. C'est une chose que l'on pourrait enseigner dès le départ, par l'approche holographique de la pensée (je vous renvoie au livre de Pinson-Favre, aux Presses Universitaires de Lyon). En gros, l'hologramme est une image saisissante, radicalement différente des images classiques. Une de ses particularités, c'est que chaque point de l'hologramme contient à peu près toute l'information de l'ensemble présenté. Ainsi, non seulement une

partie : quand vous brisez l'image de l'hologramme, vous recréez deux hologrammes, plus petits. Si vous les brisez à nouveau, ils deviennent de plus en plus flous, et finissent par se dissoudre. Nous retrouvons, d'une autre façon, le principe de l'hologramme dans notre organisme, puisque l'information génétique se trouve dans chacune de nos cellules.

De même nous sommes dans une société, mais, puisque nous avons appris les règles d'hygiène, de politesse, de langage, de culture depuis notre petite enfance, c'est que la société est en nous ; elle est en nous, non pas dans sa totalité quantitative, mais dans sa totalité qualitative organisatrice. Si dès le départ, comme structure de pensée à l'école, on montrait par des exemples que la partie est dans le tout, et que le tout est dans la partie, on romprait avec un mode de pensée mutilant qui consiste à croire seulement que la partie est dans le tout. Il est très possible d'apprendre cela par des démonstrations parlantes et imagées ; ce serait une manière d'apprendre à penser la complexité. De même par le principe de récursivité : le produit est en même temps le producteur, comme le montre la reproduction du vivant. Il y a là un problème logique, une rupture avec la logique de production artificielle des machines. Comprendre cela est très important : des adultes très éduqués n'arrivent même pas à concevoir l'intérêt de cette proposition : un produit est en même temps un producteur. Ils sont prisonniers de la logique dominante, qui est une pensée linéaire.

— *Est-ce que cela signifie qu'il faut rompre avec tout un courant de pensée dont s'est nourri l'idée laïque et qui a culminé au moment des Lumières ?*

Il faut rompre avec l'idée que les procédures analytiques excluent d'autres procédures. Respectons l'idée qu'il faut diviser, séparer les difficultés, mais acceptons en complément la pensée synthétique. Il faut introduire cette boucle qui fait que la pensée cesse d'être linéaire, et y intégrer la pensée analytique. Des parties au tout, du tout aux parties : alors, la connaissance est une navette qui s'enrichit à chaque voyage. La vraie rupture ne se fait pas par rapport à tout ce qu'on nous a appris pour penser analytiquement, elle se fait avec le dogme qui est derrière. La pensée complexe ne nie pas les modes simplificateurs de la pensée, elle nie leur réification. L'héritage doit être intégré, mais aussi dépassé.

— *La pensée scientifique, avec les limites que vous signalez, a été l'un des deux piliers de la laïcité. L'autre fut l'idée républicaine, inséparable d'une République une et indivisible. Cette unité est elle aussi en crise, avec les revendications de pluralisme culturel. N'y a-t-il pas lieu, là aussi, de prendre en charge la complexité en réconciliant unité et pluralisme.*

Je peux vous parler d'abord de mon expérience personnelle. Je suis d'origine sépharade méditerranéenne : on parlait encore chez mes grands-parents le vieil espagnol. Avant de venir en France, ma famille avait très fortement interprété la culture française, y compris les idées laïques. L'incidence religieuse était très faible, se limitait aux morts et aux naissances. Les tabous et les prescriptions rituelles n'existaient pas. La spécificité était liée à une langue, à des goûts culinaires. Je suis donc entré dans l'école sans porter un véritable héritage culturel fort. Je me suis imprégné de francité. J'ai vécu en moi l'incorporation à une collectivité par identification à ses bonheurs, ses malheurs, ses gloires, à ses héros, avec le plus grand éclectisme, de Jeanne d'Arc à la Révolution française ou Napoléon. En dépit de tout ceci, à l'école, j'étais porteur d'une différence mystérieuse, puisqu'on me disait que je n'étais pas tout à fait français, et je savais par ailleurs que je n'étais pas tout à fait juif. Enfant et adolescent, j'ai vécu le manque : il me manquait quelque chose pour être français, quelque chose pour être juif. Et puis, le manque est devenu richesse, subjectivement. Avec le temps, j'ai été content de me trouver plusieurs patries, l'Italie, l'Espagne. J'étais partout chez moi sans être tout à fait chez moi, sans diminuer mon identité française. Je me suis trouvé bien dans le fait d'avoir de nombreuses racines. J'ai retrouvé ce problème quand s'est posé le problème des Beurs : c'est un cas typique de gens qui ne sont pas tout à fait français, et qui ne sont pas tout à fait maghrébins, qui vinrent leur identité sur le plan du manque. Je pensais que leur solution, c'était de vivre, non pas sur le manque, mais sur la richesse que constituent deux sources très différentes d'identité. Tout ceci d'ailleurs se fonde sur l'histoire : il n'y a aucune société ethniquement ou culturellement pure, à commencer par la France. Tout se fait par synthèse d'éléments divers. Je peux témoigner de la réussite du système d'intégration de la République et de son école, comme je peux témoigner de la richesse d'avoir plusieurs racines. La France a été une formidable machine d'intégration d'enfants d'émigrés. La question est de savoir si ce système est grippé. Bien entendu, cela ne s'est pas fait dans l'euphorie, mais au bout de deux générations, Piémontais, Polonais, Espagnols s'étant francisés. Cette machine n'est pas du même type que la machine américaine qui maintient les différences. Est-ce que ce système est en crise ? On a pu le penser quand on a vu des ethnies composant traditionnellement la France opposer leur identité bretonne, basque, etc., en alternative au fait d'être Français. Peut-être que ce n'est qu'une crise passagère, comme je le pense, mais à condition d'assumer la richesse complexe d'une double identité. Le système est-il en crise pour les nouvelles catégories de migrants ? Il pourrait encore fonctionner, mais ce qui devrait changer, c'est la conception non complexe de l'identité. Le principe de l'identité est vécu lui aussi comme un principe simplificateur et purificateur : j'exclus l'autre. Si j'exclus de mon identité propre l'élément impur, j'aurai tendance à avoir horreur de l'impur que je peux symboli-

ser dans le Noir, dans l'Arabe ou dans le juif, avec, selon les époques, un bouc émissaire principal. Si nous introduisons la multiplicité en nous-mêmes, nous y introduisons le principe de tolérance. L'attitude humaine à l'égard de l'autre est une attitude fondamentalement ambivalente, elle oscille entre le rejet et la fraternisation. Les rites de la politesse et de la fraternité sont là comme pour refouler la potentialité d'agression qu'il y a en nous. Nous avons des rites d'apaisement beaucoup plus compliqués que ceux des animaux entre eux. Nous avons donc un problème très profond dans notre relation à autrui, et on ne peut le résoudre qu'en acceptant la pluralité intérieure. Ce sont des problèmes qui devraient cesser d'être seulement des problèmes de psychologie, de littérature, pour devenir des choses qui s'apprennent tout de suite, au premier niveau. Dans l'identité, il y a toujours un principe étranger, c'est pour cela que la logique sommaire du principe d'identité simple ne fonctionne pas. L'apprentissage de l'identité complexe, qui se vit d'abord en soi-même, devrait faire partie des fondements de l'éducation.

— *Mais est-ce que l'éducation est encore un enjeu fondamental, avec le développement des systèmes de communication ?*

L'éducation n'a jamais été le tout. Avant, les grands médias, on apprenait aussi hors de l'école ; mais même avant, et encore aujourd'hui, on apprend dans la vie clandestine de l'école, la cour de récréation. On a toujours oublié que l'école avait une part souterraine énorme : les gros mots, les obscénités, l'argot, autant de choses qui ne font pas partie de l'enseignement officiel, mais de l'enseignement réel au sein de l'école. Aujourd'hui, le problème s'est déplacé. Avant, le maître avait pour ennemi ce qui se cache, ce qui triche, ce qui chahute. Maintenant, l'ennemi, il croit le reconnaître : c'est les médias. Il peut donner un visage à son rival.

Il y a un problème réel posé par ce nouveau mode d'apprentissage du monde, et dans ce problème, il y a celui du rapport école-environnement. Nous vivons tous, et très tôt, dans un environnement planétaire immédiat fait d'images, d'actualités, de faits divers. La structure de l'enseignement n'est pas adaptée à cette situation. Sa tâche, actuellement, est de faire acquérir un stock de connaissances déjà filtrées et reconnues. Les médias, par contre, font surgir du nouveau, de l'inattendu, qui nécessite une élucidation. La fonction de l'élucidation revient à des éditorialistes, des commentateurs, pas aux enseignants. Mais pourquoi l'enseignement est-il entièrement programmé ? Pourquoi ne pourrait-il faire une place, lui aussi, à l'inattendu ? On voit bien pourquoi : l'enseignant a vécu dans la citadelle, considérant que le monde extérieur est vicieux. Il ignore la culture rock, il commence tout juste à s'intéresser au cinéma. Quant aux événements, chacun réagit en fonction de son idéologie politique, le plus souvent très mal contrôlée. Quand nous sommes possédés par une

idéologie, nous sommes tentés de tenir des discours dogmatiques plutôt que de nous en servir comme outil d'élucidation. Voyez l'exemple de l'affaire Manouchian : voilà quelque chose dont il faudrait parler en classe. Pourquoi les gens de ce groupe ont été arrêtés ? Est-ce qu'il y a eu une série d'erreurs, est-ce qu'on les a donnés, et si on les a donnés, pourquoi ? Il est très difficile de répondre, parce qu'il y a des données secrètes dont les possesseurs ne parleront pas. Mais ce n'est pas cela l'important. L'important, c'est qu'il y avait une image de la résistance nationale. Or des éléments actifs de l'action armée communiste à Paris ont été des émigrés arméniens, tailleurs juifs de la MOI, qui ont fait les premières actions risquées, les premiers attentats. Cela, il ne faut pas en parler, parce que la légende, c'est que les résistants avaient l'accent parigot, l'accent du terroir. Nous ne sommes pas prêts à regarder en face un tel épisode d'histoire nationale, et à admettre qu'il a fallu beaucoup de temps pour que se déploie cette résistance nationale, qui a en plus été longtemps très minoritaire pour des raisons parfaitement concevables. Il n'y a pas à réagir par la polémique, mais en profiter pour arriver à une prise de conscience historique. Sans arrêt, l'événement médiatique donne de telles occasions. Au début du siècle, l'instituteur laïque était un missionnaire combattant parce qu'il portait des idées neuves, face au curé qui régnait encore sur les campagnes. Il apportait un autre type de vérité, un autre type de savoir, une morale qui s'autofondait sur elle-même au lieu de se fonder sur la volonté divine. Aujourd'hui, l'instituteur s'est fonctionnarisé, il s'est résigné, il ne porte plus les Lumières, qui fonctionnent automatiquement dans la société ; tout le monde apprend sans avoir besoin de lui. Comme il ne sait plus trouver sa mission, il ne peut que ressasser la fonction passée, alors qu'il lui faudrait inventer la mission nouvelle. Cela ne se décrète pas, ni par une motion dans un congrès, ni par une décision du ministère de l'Éducation. Cela nécessite une prise de conscience critique de la situation, mais la crise n'est pas seulement dans l'enseignement, elle est dans la société, dans la culture. Militer pour que soient repensés ces problèmes, c'est militer pour les réformes à la fois mentales, intellectuelles, conceptuelles et institutionnelles dont, non seulement l'enseignant, mais la société a besoin.

■ 27 février 1985 - 13 juin 1985